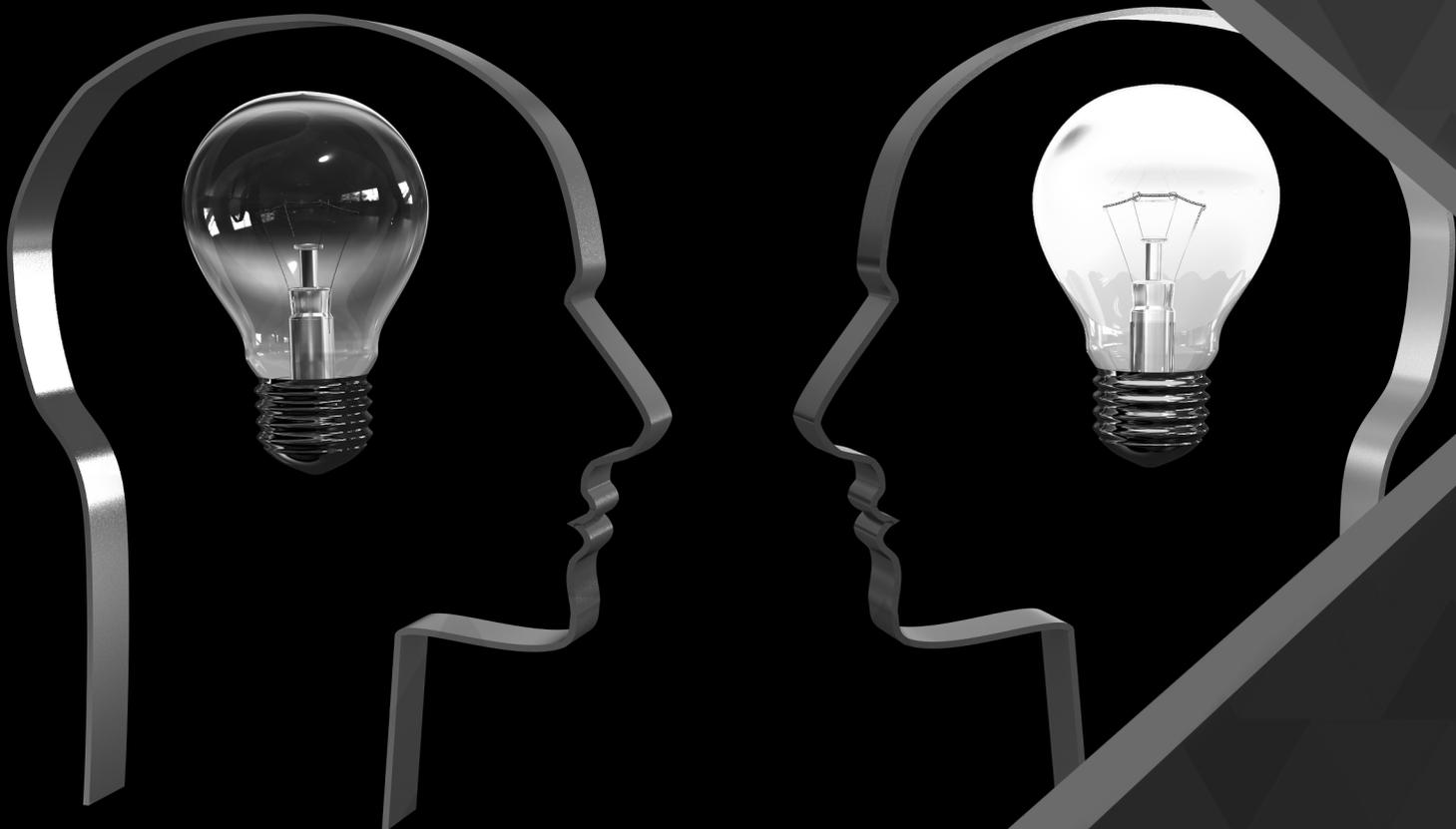


Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Discussões Interdisciplinares no Campo das Ciências Humanas



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Discussões Interdisciplinares no Campo das Ciências Humanas

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

D611 Discussões interdisciplinares no campo das ciências humanas [recurso eletrônico] / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-85-7247-914-1
 DOI 10.22533/at.ed.141201301

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de.

CDD 300

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Discussões Interdisciplinares no Campo das Ciências Humanas, coletânea de vinte e dois capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, corresponde a obra que discute temáticas que circundam a grande área das Humanidades e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Numa mistura entre música, dança, folclore e nordeste brasileiro, DIÁLOGO CRIATIVO: TECNOLOGIA, ARTE E NARRATIVA POPULAR, de Amanda Lopes Galvão, apresenta considerações para pensarmos coreografias além da dança em si. Ainda na música, COMPOSIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E IDENTIDADE NA “CHORATA NO. 1” DE CARLOS ALMADA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE E ESCRITO DO “CHORO”, de Celso Garcia de Araújo Ramalho, Paulo Henrique Loureiro de Sá, Bartolomeu Wiese Filho, Marcus de Araújo Ferrer, Henrique Leal Cazes e Marcello Gonçalves, aborda composição, interpretação, além da interface teoria e prática do choro.

A arte e suas múltiplas formas de materialização ainda está presente em A POESIA COMO RECURSO IMAGÉTICO PARA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NA CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO “PEQUENAS DANÇAS PARA NÃO ESQUECER”, de Victor Hugo Neves de Oliveira, Camila Aparecida M. Belarmino, Miguel Eugenio Barbosa Segundo e Taciana Assis Bezerra Negri, e em A ARTE RUPESTRE DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO PEDRA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A PAISAGEM, de Samanta de França Serrano, quando, no primeiro, é verificável os diálogos possíveis entre poesia, música e coreografia, e, no segundo, a arte rupestre, formas de marcação do homem para o tempo e a história, possibilita a interpretação e conhecimento do momento pré-histórico vivido. CAVALEIROS NO NOVO MUNDO: OS JESUÍTAS E A CONQUISTA DA AMÉRICA PORTUGUESA, de Marcus Baccega, resgata as contribuições de Inácio de Loyola para aferição da herança medieval a partir da colonização do espaço americano que teve significativa participação dos jesuítas.

Ensino, produção científica e políticas públicas encontram amparo em AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL, de Maria Priscila da Costa da Silva, Maria do Socorro de Sousa, Railane Bento Vieira Saboia, Andréa Pereira Rocha e Francisco Ricardo Miranda Pinto, REFLEXÕES SOBRE O STATUS DA LÍNGUA INGLESA NO ATUAL CONTEXTO GLOBAL E NO BRASIL, de Sylvia Cristina de Azevedo Vitti, CONCEITO DE CIDADE SAUDÁVEL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA SAÚDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA, de Rochelle de Arruda Moura, José Airton Nascimento Diógenes Baquit e Karla Patrícia Martins Ferreira, PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO NO BRASIL (ÚLTIMOS ANOS), de Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil e Maria Eleni Henrique da Silva, POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS E O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL, de Simone Rezende da Silva, Tathianni Cristini da

Silva e Erika Megumy Tsukada, e O DESAFIO DA GESTÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: SOB QUAIS DIRETRIZES?, de Jussete Rosane Trapp Wittkowski e Stela Maria Meneghel.

Projetos de extensão e ações que envolvem a comunidade universitária como um todo são pontos de partida para contribuições como PROJETO DEZ: SOCIEDADE BENEFICENTE E DE AÇÃO SOCIOEDUCATIVO - SOBASE, de Cleonaldo Pereira Cidade, Charlene Ferreira dos Santos e Zenilda Rosa de Oliveira, O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DO SUJEITO DO CAMPO ALUZ DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIF ODIL PONTES EM TOMÉ-AÇU/PA, de Ana Marcia Gonzaga Rocha e Rosileide de Jesus de Souza Melo, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO DE EXTENSÃO FÍSIOALEGRIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ICESP-DF, de Mauro Trevisan, José Geraldo C. Trindade, Milene Pereira dos Santos e Rudimila Santos Silveira, e DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE NA GESTÃO E SERVIÇO EM ESTABELECIMENTOS ALIMENTÍCIOS LOCALIZADOS NO ENTORNO DA UFRPE-RECIFE, de Ana Karla de Melo Silva, Lais Celeste Vasconcelos, Ana Regina Bezerra Ribeiro, Maria Iraê de Souza Corrêa e Edenilze Teles Romeiro.

A inserção do sujeito mediante práticas de acesso junto a grupos minoritários é o foco em ESTUDO DE CASO SOBRE A INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO MERCADO DE TRABALHO POR AGÊNCIAS DE RECURSOS HUMANOS EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, de Erika Tamires Silva Ribeiro, Gabrielle Helbusto Horle Bongiovanni, Márcia Bianca Germiniani, Maria Jennifer Santos Vargas, Maximilian Espuny e Fernanda de Oliveira Silva, enquanto que em DIREITOS HUMANOS VERSUS CRIMINALIZAÇÃO DO USUÁRIO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS, de Emilie Collin Silva Kluwen e Eveline de Sousa Landim, e VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER: EFICÁCIA DA LEI MARIA DA PENHA, de Criziene Melo Vinhal, expõem as relações humanas e os diálogos permeados com as ciências jurídicas.

Por fim, mas não menos importante, temos ITINERÁRIO BIOGRÁFICO E CARREIRAS DOS PRESIDENTES DO BANCO CENTRAL DO BRASIL: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS ELITES ESTRATÉGICAS DO PODER ECONÔMICO, de Marcelo Gonçalves Marcelino e Gerson Laerte da Silva Vieira, que frisa a relação entre governança da principal e mais importante instituição financeira e econômica do país, o Banco Central do Brasil, como espaço marcado pela presença das elites nacionais na condução de suas ações.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DIÁLOGO CRIATIVO: TECNOLOGIA, ARTE E NARRATIVA POPULAR	
Amanda Lopes Galvão	
DOI 10.22533/at.ed.1412013011	
CAPÍTULO 2	9
COMPOSIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E IDENTIDADE NA “CHORATA NO. 1” DE CARLOS ALMADA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE E ESCRITA DO “CHORO”	
Celso Garcia de Araújo Ramalho	
Paulo Henrique Loureiro de Sá	
Bartolomeu Wiese Filho	
Marcus de Araújo Ferrer	
Henrique Leal Cazes	
Marcello Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.1412013012	
CAPÍTULO 3	26
A POESIA COMO RECURSO IMAGÉTICO PARA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NA CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO “PEQUENAS DANÇAS PARA NÃO ESQUECER”	
Victor Hugo Neves de Oliveira	
Camila Aparecida M. Belarmino	
Miguel Eugenio Barbosa Segundo	
Taciana Assis Bezerra Negri	
DOI 10.22533/at.ed.1412013013	
CAPÍTULO 4	37
A ARTE RUPESTRE DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO PEDRA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A PAISAGEM	
Samanta de França Serrano	
Deusdedith Rocha Junior	
DOI 10.22533/at.ed.1412013014	
CAPÍTULO 5	57
CAVALEIROS NO NOVO MUNDO OS JESUÍTAS E A CONQUISTA DA AMÉRICA PORTUGUESA	
Marcus Baccega	
DOI 10.22533/at.ed.1412013015	
CAPÍTULO 6	71
AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Maria Priscila da Costa da Silva	
Maria do Socorro de Sousa	
Railane Bento Vieira Saboia	
Andréa Pereira Rocha	
Francisco Ricardo Miranda Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.1412013016	

CAPÍTULO 7	83
REFLEXÕES SOBRE O STATUS DA LÍNGUA INGLESA NO ATUAL CONTEXTO GLOBAL E NO BRASIL	
Sylvia Cristina de Azevedo Vitti	
DOI 10.22533/at.ed.1412013017	
CAPÍTULO 8	101
CONCEITO DE CIDADE SAUDÁVEL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA SAÚDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	
Rochelle de Arruda Moura	
José Airton Nascimento Diógenes Baquit	
Karla Patrícia Martins Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.1412013018	
CAPÍTULO 9	108
PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO NO BRASIL (ÚLTIMOS ANOS)	
Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil	
Maria Eleni Henrique da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1412013019	
CAPÍTULO 10	121
POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS E O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	
Simone Rezende da Silva	
Tathianni Cristini da Silva	
Erika Megummy Tsukada	
DOI 10.22533/at.ed.14120130110	
CAPÍTULO 11	132
O DESAFIO DA GESTÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: SOB QUAIS DIRETRIZES?	
Jussete Rosane Trapp Wittkowski	
Stela Maria Meneghel	
DOI 10.22533/at.ed.14120130111	
CAPÍTULO 12	140
PROJETO DEZ: SOCIEDADE BENEFICENTE E DE AÇÃO SOCIOEDUCATIVO - SOBASE	
Cleonaldo Pereira Cidade	
Charlene Ferreira dos Santos	
Zenilda Rosa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.14120130112	
CAPÍTULO 13	145
O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DO SUJEITO DO CAMPO A LUZ DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIF ODIL PONTES EM TOMÉ-AÇU/PA	
Ana Marcia Gonzaga Rocha	

Rosileide de Jesus de Souza Melo

DOI 10.22533/at.ed.14120130113

CAPÍTULO 14 159

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO DE EXTENSÃO FISIOALEGRIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ICESP-DF

Mauro Trevisan

José Geraldo C. Trindade

Milene Pereira dos Santos

Rudimila Santos Silveira

DOI 10.22533/at.ed.14120130114

CAPÍTULO 15 173

DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE NA GESTÃO E SERVIÇO EM ESTABELECIMENTOS ALIMENTÍCIOS LOCALIZADOS NO ENTORNO DA UFRPE-RECIFE

Ana Karla de Melo Silva

Lais Celeste Vasconcelos

Ana Regina Bezerra Ribeiro

Maria Iraê de Souza Corrêa

Edenilze Teles Romeiro

DOI 10.22533/at.ed.14120130115

CAPÍTULO 16 184

ESTUDO DE CASO SOBRE A INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO MERCADO DE TRABALHO POR AGÊNCIAS DE RECURSOS HUMANOS EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Erika Tamires Silva Ribeiro

Gabrielle Helbusto Horle Bongiovanni

Márcia Bianca Germiniani

Maria Jennifer Santos Vargas

Maximilian Espuny

Fernanda de Oliveira Silva

DOI 10.22533/at.ed.14120130116

CAPÍTULO 17 197

DIREITOS HUMANOS VERSUS CRIMINALIZAÇÃO DO USUÁRIO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

Emilie Collin Silva Kluwen

Eveline de Sousa Landim

DOI 10.22533/at.ed.14120130117

CAPÍTULO 18 203

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER: EFICÁCIA DA LEI MARIA DA PENHA

Criziene Melo Vinhal

DOI 10.22533/at.ed.14120130118

CAPÍTULO 19	218
ITINERÁRIO BIOGRÁFICO E CARREIRAS DOS PRESIDENTES DO BANCO CENTRAL DO BRASIL: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS ELITES ESTRATÉGICAS DO PODER ECONÔMICO	
Marcelo Gonçalves Marcelino Gerson Laerte da Silva Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.14120130129	
CAPÍTULO 20	236
INTERDISCIPLINARIDADE FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO PONTO DE PARTIDA PARA O TRABALHO COLABORATIVO	
Marília Piazzzi Seno Simone Aparecida Capellini	
DOI 10.22533/at.ed.14120130120	
CAPÍTULO 21	245
ESPAÇOS EDUCATIVOS UMA RELAÇÃO ENTRE ARQUITETURA E EDUCAÇÃO	
Eduardo Trovó Palmieri Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama	
DOI 10.22533/at.ed.14120130121	
CAPÍTULO 22	257
<i>MITOPOIESIS</i> : RELAÇÃO ENTRE DIREITO, FILOSOFIA, RELIGIÃO E ARTES	
Paola Cantarini	
DOI 10.22533/at.ed.14120130122	
SOBRE O ORGANIZADOR	269
ÍNDICE REMISSIVO	270

DIÁLOGO CRIATIVO: TECNOLOGIA, ARTE E NARRATIVA POPULAR

Data de aceite: 20/12/2019

Data de submissão: 14/10/2019

Amanda Lopes Galvão (autora)

Mestranda na Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, Minas Gerais

Pesquisadora no Grupo de Pesquisa (CNPQ)

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o corpo

Cênico da Universidade Federal da Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/1513397780854708>

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão acerca dos conhecimentos envolvidos na pesquisa e criação de uma videodança na qual diferentes sujeitos trabalharam em colaboração criativa. A reflexão que aqui se apresenta analisa a elaboração da videodança *Cumadi Fulorzinha*, abordamos as maneiras de imaginar e construir as coreografias para além da dança. A produção desse trabalho artístico se iniciou através da entrevista a uma feirante da Paraíba sobre sua relação com um conto popular do Nordeste brasileiro, *Cumadi Fulorzinha*, e para a composição em videodança adotou-se como suporte teórico as ideias sobre movimento do teórico Rudolf Laban (1978). As formas sensíveis e subjetivas de conceber o que é expresso pela narradora foram criando maneiras de ressignificar o relato oral sobre a *Cumadi*. No processo da videodança, a noção

de passado, presente e futuro é desconstruída, dando espaço para uma ficção criada a partir de todas as coreografias desenvolvidas pelos colaboradores. Trata-se de olhar para o fenômeno da poesia oral e da arte na cultura digital e verificar que há diálogo entre as partes. O hibridismo se apresenta como um lugar sem fronteiras, propiciando o surgimento de novos fenômenos criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Videodança; Relato Oral; Ficção; Movimento.

CREATIVE DIALOGUE: TECHNOLOGY, ART AND POPULAR NARRATIVE

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the knowledge involved in the research and creation of a dance for screen, where different people worked in creative collaboration. The reflection presented here analyses the elaboration of the dance for screen called *Cumadi Fulorzinha*, we cover ways to imagine and build choreography beyond dance. The production of the artwork begins through an interview with a Paraíba's State marketer about her relationship with the Northeast Brazilian myth, *Cumadi Fulorzinha*, and for the composition in dance for screen the ideas on movement of the theorist Rudolf Laban (1978) were adopted as theoretical support. The sensitive and subjective ways of conceiving what is expressed by the

narrator were creating ways to resignify the oral report of *Cumadi*. In the process of dance for the screen, the notion of past, present and future is deconstructed, making room for a fiction created from all the choreographies developed by the collaborators. It is about looking at the phenomenon of oral poetry and art in digital culture and verifying that there is dialogue between the parties. Hybridism presents itself as a place without borders, enabling the emergence of new creative phenomena.

KEYWORDS: Dance for screen; Oral report; Fiction; Movement.

1 | INTRODUÇÃO

A partir de 2016, desenvolvemos pesquisas prático-teóricas em videodança com base em investigações sobre as narrativas orais de narradores populares das regiões Norte e Nordeste do Brasil. O processo criativo em videodança culminou em nossa primeira dança para a tela, que conta com a inspiração da narradora Dona Aurora, relatando em entrevista gravada em áudio sua relação com a entidade *Cumadi Fulorzinha*. Nesse processo, voltamo-nos às investigações corporais e tecnológicas imaginadas pelos sujeitos criadores da videodança, esses artistas utilizaram a narrativa oral como incitadora de padrões de movimento e formas de edição e filmagem. Tal experiência não se configura apenas visualmente, mas também por meio de sensações e emoções que se materializavam no corpo a partir do estímulo sonoro da narrativa. Nessa oportunidade abordaremos mais a construção da obra ligada à uma análise sobre a narrativa oral, o ficcional e o diálogo entre as linguagens envolvidas e menos uma análise aprofundada dos métodos.

2 | SOBRE O DIÁLOGO CRIATIVO

O diálogo é um dos conceitos basilares dentro desta análise, pois, nos valem dele para encontrar aproximações entre os diversos territórios simbólicos como: conhecimentos específicos em dança, em audiovisual, contação de histórias, além dos artistas que se utilizam desses objetos como fonte criativa. Segundo Pavis (2015, p. 94), um caso normal de diálogo se apresenta da seguinte forma: “os sujeitos do diálogo têm em comum uma parte de seu contexto; falam, portanto, *grosso modo*, da “mesma coisa” e são capazes de trocar certas informações”.

Como veremos, as funções exercidas pelos sujeitos ao compor uma videodança são diversificadas, porém elas formam elos que permitem o diálogo e confluências entre si. Os dançarinos-intérpretes, filmadores e editores de vídeo da videodança abordada nessa análise idealizaram como fazer seu trabalho a partir de uma narrativa oral e, então foram levados a conceber algo com um sentido e expressão totalmente novos. Na junção de todos os pensamentos e ações desenvolvidas ao redor da

criação, concebeu-se a videodança *Cumadi Fulorzinha*.

Para se obter um resultado criativo é necessário criar. E o ato de criar, de tornar concreto alguma coisa é resultado de uma série de elaborações mentais, psicológicas e físicas, implicando modificações e adaptações no comportamento de quem cria. (PFEIFER, 2001, p. 11)

Na videodança *Cumadi Fulorzinha* houve esse processo de idealização mental, psicológica e física, visto que foi criada a partir de todas as coreografias desenvolvidas individualmente pelos colaboradores da obra de arte. Nela se estabeleceu que cada fase de composição da obra audiovisual seria trabalhada como uma unidade coreográfica singular. Além do mais, a investigação e atuação dos participantes durante o período da confecção da videodança mostra a diversidade de conhecimentos específicos envolvidos na composição deste arranjo, englobando o uso de mídias digitais, linguística, artes cênicas, comunicação social, fotografia, entre outros.

3 | VIDEODANÇA

Avista do que foi destacado sobre a colaboração do grupo de artistas, fica evidente a relevância de conceituar a forma artística videodança que pode ser compreendida como um termo para descrever uma forma de arte criada na segunda metade do século XX. Essa forma de arte frequentemente une tendências contemporâneas em dança, mídias, cinema, entre outras. (SCHULZE, 2010).

No percurso da criação da videodança *Cumadi Fulorzinha*, percebemos que ela trata de forma diferenciada o espaço e o tempo. Sobre a espacialidade podemos citar a fala de Santos (2015, p. 66)

De fato, percebem-se várias particularidades da videodança decorrentes de sua dissociação do palco e de sua associação a linguagem cinematográfica e videográfica. [...] pois diferentemente do simples registro de dança com fins de notação de coreografias e ou acervo histórico de espetáculos, prevê ampla interação entre vídeo e dança, tratando-se de uma terceira linguagem.

É rico o horizonte de possibilidades da videodança, o que possibilita a fuga da tradicional forma do cinema e da dança, traçando uma livre relação entre câmera e dançarino, não registrando uma coreografia, mas compondo através de todos os mecanismos envolvidos uma nova construção coreográfica. Essa linguagem pode fazer uso de aproximações e movimentos de câmera, efeitos e cortes da edição de vídeo para manipular os sons e as ações e dinâmicas do que aparece nas imagens.

Portanto, corpo, câmera e edição em ação delineiam a dança na tela. Esta coreografia dada pelo corpo não se basta na videodança, pois a maneira como

a câmera capta e reproduz o corpo geram efeitos coreográficos, bem como, a edição delinea a coreografia final da obra, a partir de escolhas de cortes e efeitos, que só podem ser estabelecidos na dança para a tela. (SANTOS, 2015, p. 68)

Abaixo, uma fotografia da videodança *Cumadi Fulorzinha* onde a câmera deu enfoque apenas à coreografia dos pés do dançarino intérprete no momento em que este executou um gesto com outras partes do corpo - essa imagem foi posteriormente selecionada pelo editor de vídeo para compor o trabalho final. De certa forma ela representa a junção de todas essas sensibilidades e decisões individuais envolvidas no processo (a partir do áudio da entrevista) que trabalharam para a composição final em videodança.



Fotografia 1: Trecho de *Cumadi Fulorzinha*
SOUTO, Vandir Aparecido, 2016, João Pessoa, Paraíba

4 | CUMADI FULORZINHA

Para a produção da videodança em questão foi utilizada uma história narrada, extraída de uma entrevista¹ à Maria Aurora, uma feirante e agricultora familiar da Paraíba. Esse relato foi capturado pela TV UFPB, o canal televisivo da Universidade Federal da Paraíba e cedido por ela para compor a videodança aqui analisada. Nesse audiovisual encontramos a narradora Aurora em seu ambiente de trabalho, uma feira orgânica, durante sua fala ela expõe a crença na entidade *Cumadi Fulorzinha*² e sua relação com ela.

Como as falas foram capturadas para televisão estavam em formato audiovisual, então convertemos o arquivo para o formato de áudio, com duração de quatro minutos e oito segundos. Visto que consideramos que todo o conteúdo falado por

1 Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=ll8klzv8Z6w>

2 *Cumadi Fulorzinha* é um dos mitos que compõem o imaginário nordestino.

Dona Aurora possuía pertinência para a construção da videodança por conta dos detalhes apresentados, mantivemos a entrevista na íntegra.

A partir dessas falas, é constituída a investigação e exploração das sutilezas da voz e da história que é contada. O modo com que a interlocutora se apresenta e se posiciona sobre o mito, o ambiente em que ela vive, sua personalidade e suas crenças servem como estímulo para a criação artística e, na imagem a seguir é possível constatar a confluência da feira e do corpo dos dançarinos.



Fotografia 2: Trecho de Cumadi Fulorzinha
SOUTO, VANDIR APARECIDO, 2016, JOÃO PESSOA, PARAÍBA

Adotando como suporte teórico as ideias do estudioso Rudolf Laban (1978) sobre o movimento, explicamos as formas de imaginar e construir essa videodança: Cada função de cada um dos participantes tem base nesse pensamento sobre os movimentos de Dona Aurora e de seu relato oral. Em cada função exercida na concepção da obra há uma coreografia que vai muito além dos dançarinos, englobando também a filmagem e a edição de vídeos, sempre com motivação no personagem-narrador (Dona Aurora). Todo o desenvolvimento da videodança decorre destes pontos, levando em consideração o que a narradora permite deduzir sobre seu humor, sobre sua forma de viver e trabalhar.

A narrativa oral da entrevistada coopera para a composição quando enfatizamos detalhes da fala para criação da movimentação corporal para a tela. Imaginamos os movimentos básicos que a narradora costuma fazer no cotidiano a partir do seu trabalho, pois segundo Laban (1978), é observando como um indivíduo busca sua subsistência, necessidades pessoais, e sua forma de prover-se, que extraímos os principais padrões de gesto dessa pessoa.

No caso, nossa locutora é feirante e agricultora, logo imaginamos que espécie de repetições ela exerce no cotidiano: empacotar alimentos, dar e receber dinheiro, plantar e colher, todas essas ações presumivelmente são executadas por ela. A partir disso o imaginário subjetivo de cada um dos compositores da videodança começou a trabalhar para encontrar formas que levassem ao diálogo entre a coreografia corporal, produção imagética e corte das imagens.

Escolhemos como local de gravação de vídeo a Feira do Oitizeiro, situada em João Pessoa, numa tentativa de permear o universo de *quem* fala, deixando nesse momento específico, *o que* é falado (a relação com a *Cumadi Fulorzinha*) em segundo plano. Os movimentos executados pelos intérpretes abrangeram dois vieses: um que foi concebido pelas duas dançarinas: o da própria entidade *Cumadi* e sua personalidade revelada pela narradora, suas ações, a história de sua morte. O outro viés foi adotado pelo dançarino: o da feirante, a locutora, sua vida cotidiana, e como o mito influencia a vida dela.

5 | FICÇÃO (OU NÃO)

Tendo em vista o significado de ficção na perspectiva do Dicionário de Teatro (2015), livro consultado pela proximidade das linguagens, visto que tanto a videodança quanto o teatro são expressões artísticas cênicas, podemos inferir que, em relação ao mito *Cumadi Fulorzinha*, o relato de Maria Aurora pode ser ou não ficção. Segundo Searle (1982:109 APUD Pavis 2015, p. 167), ficção é uma

Forma de discurso que faz referência a pessoas e coisas que só existem na imaginação de seu autor, e, depois, na do leitor/espectador. O discurso ficcional é um discurso “não sério”, uma asserção inverificável, descompromissada, e é colocado como tal pelo autor: “O critério de identificação que permite reconhecer se um texto é ou não uma obra de ficção deve necessariamente residir nas intenções ilocutórias do autor”

Percebendo o mito como uma ficção relatada por alguém que não necessariamente nela crê podemos considerá-lo uma fantasia, uma história sem compromisso com a realidade. Por outro lado, se pensarmos a *Cumadi Fulorzinha* como uma certeza e uma verdade na vida de Aurora, tendo poder sobre seu cotidiano e imaginário podemos considerar que a mesma não é ficcional, pois representa uma realidade na vida da locutora. Para Aurora ela é concretude pela porção de evidências já certificadas através dos acontecimentos como: nós em crina de cavalos, pessoas perdidas na mata, assovios, entre outros, levando até mesmo as pessoas deixarem oferendas para evitar a ira de *Cumadi*. Para a locutora não há especulação, mesmo que para o espectador não seja crível, esse detalhe, levando em consideração a fala de Pavis (2015), afirma a narração feita como não ficcional.

6 | RELAÇÃO TEMPORAL NA VIDEODANÇA

Entre a dança cênica (presencial) e a dança na tela (audiovisual) existem grandes diferenças sob o aspecto da relação espaço-temporal. Com essa alteração abrem-se possibilidades para diferentes experiências, gerando grandes diferenças estéticas.

Enquanto a dança presencial “acontece em um espaço tridimensional e tem na continuidade a base de sua constituição espaço-temporal” (COSTA, 2012, p. 204) a videodança se mostra bidimensional, por ser visualizada na tela, e tem a possibilidade de realizar descontinuidades, como por exemplo, um movimento contínuo ocorrendo em espaços diferentes a cada quadro, gerando uma descontinuidade espacial, ou um movimento ora acelerado ora lento promovido pela edição. (SANTOS, 2015, p. 67)

Além dos movimentos também são inspirados a partir da narrativa contada no áudio as formas diferenciadas e ritmos de filmagem e fluxo de edição. Essas formas sensíveis de se conceber o que é dito foram criando uniões e desassociações nas maneiras de significar o relato oral da *Cumadi* e, no resultado da videodança a noção de passado, presente e futuro é desconstruída. Já não contamos com a “linearidade temporal da dança, a presença do corpo inteiro em quadro e a intenção de “desaparecimento” da câmera.

Para Astaire “nada poderia interromper o fluxo da ação, caso contrário isso destruiria o conceito de dança como fio contínuo” (a partir de BRUM, 2012, p. 86), sendo assim, o coreógrafo pretendia preservar a integridade da dança original, sem cortes de edição durante a dança, optando por longos planos-sequência. (SANTOS, 2015, p. 62)

Na videodança *Cumadi Fulozinha*, a câmera enquadra corpos que se movimentam em estado cotidiano e extracotidiano: os intérpretes jogam com o espaço, dividindo a presença na tela com os feirantes e compradores, como mostra a fotografia abaixo.



As formas e os movimentos apresentam-se. O sujeito que realizou a filmagem, como um dos corpos participantes da ação, juntamente com a ambientação sonora da feira, estabelecem relação direta, colaborando para que as imagens dos corpos se mostrem como presença fluente e ondulada. É possível identificar algumas camadas de presença e suas respectivas mídias tais como: corpos em movimento (1) sonoridade típica da feira (2); o cinegrafista portando a câmera na mão (3); o editor (4) cuja presença é mais percebida através dos cortes, efeitos de luz, distorção e repetição de imagens e desaceleradas e outros sons que são incorporados na narrativa, como tambores. Finalmente, a narração de Maria Aurora (5), que dá o plano de fundo sonoro, interferindo diretamente com a observação do espectador ao assistir, fazendo relação entre o que é dito e as imagens que se sucedem.

A reflexão desse artigo foi baseada na criação de uma peça artística produzida para a tela, tal análise da construção da videodança *Cumadi Fulorzinha* se trata de olhar para o fenômeno da oralidade e arte na cultura digital e verificar que há diálogo entre as partes. O hibridismo se apresenta como um lugar sem fronteiras, propiciando o surgimento de novos fenômenos criativos.

REFERÊNCIAS

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PFEIFER, Suzana Susi. **Criatividade: Um estudo nas fronteiras da ciência, da arte e da espiritualidade**. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101524>> Acesso em 14 de outubro de 2019.

PICADO, Valeska. **Contos Populares com Maria Aurora**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=I18klzv8Z6w>>. João Pessoa: TV UFPB. Acesso em 14 de outubro de 2019.

SANTOS, Bruna Bardini dos. **Videodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar**. Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40439>> Acesso em 14 de outubro de 2019.

SCHULZE, Guilherme. **Um olhar sobre videodança em dimensões**. São Paulo: Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010. Disponível em <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/pesquisadanca/Guilherme%20Barbosa%20Schulze%20-%20Um%20olhar%20sobre%20videodan%20em%20dimens%20es.pdf>> Acesso em 17 de setembro de 2016.

COMPOSIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E IDENTIDADE NA “CHORATA NO. 1” DE CARLOS ALMADA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE E ESCRITA DO “CHORO”

Data de aceite: 20/12/2019

Data de submissão: 11/11/2019

Celso Garcia de Araújo Ramalho

Departamento de Arco e cordas dedilhadas,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ,
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/8473628183943891>

Paulo Henrique Loureiro de Sá

Departamento de Arco e cordas dedilhadas,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ,
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/1923291859392500>

Bartolomeu Wiese Filho

Departamento de Arco e cordas dedilhadas,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ,
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/9583696142540736>

Marcus de Araújo Ferrer

Departamento de Arco e cordas dedilhadas,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ,
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/2547163631619147>

Henrique Leal Cazes

Departamento de Arco e cordas dedilhadas,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ,
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/3117652733124616>

Marcello Gonçalves

Departamento de Arco e cordas dedilhadas,
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ,
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/0197389281039103>

RESUMO: Em 2013 foi criada a Camerata Dedilhada da UFRJ, sexteto instrumental de: cavaquinho, bandolim, viola de 10 cordas, violões requinto, 6 e 7 cordas; formada por músicos-professores-pesquisadores da EM-UFRJ, e vinculada ao projeto de pesquisa: “Música brasileira para cordas dedilhadas: produção, pesquisa e interpretação”, apoiado pela FAPERJ (2016). A concentração de obras para a instrumentação da Camerata encontra-se no âmbito do que costumeiramente denominamos “choro” na música popular, entre outros gêneros e estilos que prescindem da escrita musical para se consolidarem em suas matrizes locais, pois contam com repertório desenvolvido historicamente na oralidade. Questionando os processos de apropriação de saberes e transformações históricas na interpretação e reprodução musical, destacamos a importância que assumem culturalmente na atualidade estes cordofones, salvaguardando práticas orais através do ensino, pesquisa e registros musicofonográficos, não apenas como conservação, mas essencialmente inovação, segundo os fundamentos musicais orais para manutenção da tradição. A “Chorata nº. 1”, apresenta um desafio à interpretação, pois ao mesmo tempo em que o compositor, professor-pesquisador, Carlos Almada, elaborou dentro dos cânones da escrita, espécie de “sonata contrapontística motivica” na macroforma, tratamento textural

e sistema de controle melorrítmico; o material rítmico-fraseológico apresenta características do “choro”. Em entrevista, o compositor elucidou alguns problemas decorrentes da limitação da escrita e a necessidade da experiência que poderá fornecer ao intérprete a transcendência do aspecto visual da partitura, reconhecendo o modo estilístico de execução técnico-instrumental, ressaltando a presença do “choro” na “Chorata”, através da escolha das digitações, inflexões, ergonomia, dinâmica, entre outros condicionantes da interpretação; assim entenderemos como o resultado sonoro está diretamente relacionado às peculiaridades da articulação dos instrumentos que integram o universo sonoro do “choro”. Compreendemos a composição como um modo de junto posicionar-se à criação de cultura, demonstraremos nesta apresentação parcial dos resultados da pesquisa, que a diferença entre as práticas da música escrita e as práticas de execução da tradição oral encontra-se em unidade, como identidade da música brasileira para cordofones na “Chorata nº. 1”.

PALAVRAS-CHAVE: composição para cordofones; Interpretação musical; prática e teoria do choro.

COMPOSITION, INTERPRETATION AND IDENTITY IN “CHORATA NO. 1” BY CARLOS ALMADA: CONTRIBUTIONS AND REFLECTIONS ABOUT ORALITY AND WRITING OF “CHORO”

ABSTRACT: Camerata Dedilhada of UFRJ was created in 2014 as an instrumental sextet with cavaquinho, mandolin, 10-steel string guitar, requinto, 6-string and 7-string guitar. Formed by musicians-teachers-researchers of EM-UFRJ, the group is linked to the research project: “Brazilian music for plucked strings: production, research and interpretation”, supported by FAPERJ (2016). The concentration of works written for the Camerata’s instrumentation is within the scope of what we customarily call “Choro” in popular music, among other genres and styles that regardless of musical writing to consolidate in their local matrices, since they have repertoire historically developed in orality. Questioning the processes of appropriation of historical knowledge and transformations in musical interpretation and reproduction, we highlight the importance culturally assumed today by these chordophones, safeguarding oral practices through teaching, research and music-phonographic records, not only as conservation, but essentially innovation, according to the oral musical foundations for maintaining the tradition. The “Chorata nº. 1” presents a challenge to the interpretation, since at the same time the composer, professor-researcher, Carlos Almada, elaborated within the canons of writing, a kind of “counterpointistic motivic sonata” “in the macroform, textural treatment and melorhythmic control system; The rhythmic-phraseological material presents characteristics of “Choro”. During an interview the composer elucidated some problems arising from the limitation of writing and the need for experience that could provide the interpreter with the transcendence of the visual aspect of the score, recognizing the stylistic mode of technical-instrumental execution, emphasizing the presence of “choro” in Chorata “, through the choice of the digits, inflections, ergonomics, dynamics, among other interpretation’s conditioning to the understanding

of how the sound result is directly related to the peculiarities of the articulation of the instruments that integrate the sound universe of “Choro”. We understand the composition as a way to position itself in the creation of culture, we intend to demonstrate in this partial presentation of the research’s results that the difference between the practices of written music and the practices of the oral tradition is found in unity, as the identity of the Brazilian music for chordphones in Chorata n°. 1”.

KEYWORDS: composition for chordphones; musical interpretation. practice and theory of choro.

A TAREFA DE PESQUISAR A MÚSICA BRASILEIRA PARA CORDAS DEDILHADAS

Após a inauguração dos cursos de violão (1980), bandolim (2010) e cavaquinho (2012) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e com o propósito de fomentar a criação, interpretação e reflexão crítica sobre a teoria e prática da música para cordofones dedilhados, em 2013 foi criada a Camerata Dedilhada da UFRJ, sexteto com a configuração instrumental de: cavaquinho, bandolim, viola de 10 cordas (afinação cebolão em Mi maior), violão requinto (afinação uma quarta acima do violão de 6 cordas. Dá 1ª para 6ª corda: lá3, mi3, dó3, sol2, ré2, lá1), violão de 6 e 7 cordas. Formado por músicos-professores-pesquisadores da Escola de Música da UFRJ, a Camerata está vinculada ao projeto de pesquisa: “Música brasileira para cordas dedilhadas: produção, pesquisa e interpretação”, contemplado em 2016, por edital da FAPERJ, para apoio à produção e divulgação das artes no Estado do Rio de Janeiro. Hoje nosso esforço concentra-se na criação de espaços para o estudo do violão de 7 cordas e a viola brasileira de 10 cordas. Tal expansão do estudo e pesquisa de cordofones dedilhados no âmbito acadêmico-científico busca ampliar a construção de uma literatura reflexiva, — não somente registrando as práticas de transmissão oral dos cordofones que ingressaram tardiamente nas conservatoriais escolas de música, ainda organizadas disciplinarmente pelo paradigma técnico-instrumental do repertório “erudito”; — mas com a introdução de novos timbres e outras instrumentações nas músicas que circulam no ambiente acadêmico dos cursos superiores de música. Pretendemos oferecer alternativas para diferentes configurações de música camerística; trazer para o diálogo a importância da fonografia, da cifra e tablatura, sistemas de representação da música classificados como secundários na formação musical, mas que são determinantes na cultura de alguns cordofones; e também possibilitar que a academia se aproxime de músicos e de músicas de variadas camadas sociais e ocorrências artístico-culturais, reconhecendo-os como agenciadores e mediadores de saberes em trocas colaborativas de ensino-aprendizagem. O projeto resulta na atualização da sonoridade da música instrumental para cordas dedilhadas produzindo composições e arranjos originais, estabelecendo um diálogo prático-reflexivo e teórico-crítico abordando as questões

de interpretação, técnica e produção da música brasileira.

COMO PENSAR AS RELAÇÕES DE SABER E PODER NO EMBATE ENTRE A CULTURA MUSICAL ORAL E ESCRITA NA DIMENSÃO DA CULTURA BRASILEIRA?

A formação instrumental da Camerata encontra simiralidade com o “regional de choro”, uma denominação de grupo musical que executa estilos e gêneros de “música popular”, historicamente ligado ao universo sonoro das danças e acompanhamento de canções que prescindem da escrita para se consolidarem em suas matrizes locais, pois contam com o repertório desenvolvido no âmbito da cultura oral. A organização da prática e teoria da pesquisa sobre os cordofones no Brasil traz a questão das classificações, dos rótulos, dos modelos de catalogação que estão comprometidos com o contexto ideológico em que foram gerados.

Destacamos a necessidade acadêmica atual de averiguar novas linguagens composicionais que apontem para as transformações que se processam no fazer musical dos cordofones dedilhados. Hoje já não faz sentido sustentar o discurso dicotômico: erudito *versus* popular, como dois pólos antagônicos ou excludentes, uma farsa opositiva que serve como instrumento de controle e formação de hábitos de consumo. Para compreendermos a formação da música brasileira necessitamos superar as falsas contradições impostas por ideologias totalitárias:

A crítica à ideologia totalitária deve ir para além dos enunciados – as modificações antropológicas a que a ideologia totalitária quer corresponder são conseqüências de transformações na estrutura da sociedade e nisso, e não nos seus enunciados, encontramos a realidade substancial dessas ideologias. A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente. (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 191)

É a partir da reflexão dos procedimentos, pressupostos e instituições que sustentam a divisão e estratificação da cultura musical que poderemos pôr em suspensão o discurso etnocêntrico que obliterou os cordofones característicos da música brasileira dos espaços da pesquisa científica, isto é, questionando os modos e formas de enunciação do que assumimos como verdade histórico-social delimitada pelas representações musicológicas apoiadas exclusivamente na musicografia, na fonografia, nos estudos positivistas e sistemáticos, na crença evolutiva do registro das técnicas, nos processos de abstração de saberes e definidores da historiografia da interpretação, teoria e reprodução musical; somente questionando esse modos reprodutores de conhecimento naturalizados pela academia é que poderemos

superar a alienação provocada pelas ideologias totalitárias.

Mostra-se relevante a produção, a análise composicional/interpretativa e a divulgação de repertório brasileiro para o tipo de instrumentação que por muitas décadas ficou de fora dos currículos acadêmicos para formação de intérpretes, professores e pesquisadores. Buscamos abarcar instrumentos integrados ao universo musical do país, pela importância que assumem culturalmente na atualidade e para salvaguardar práticas orais através do ensino, pesquisa e registros musicográfico e fonográfico, não visando apenas uma conservação, mas essencialmente uma inovação a partir dos fundamentos das práticas musicais brasileiras. Trata-se, portanto, de um projeto de pesquisa e interpretação da música que contempla as relações de poder e saber da tradição musical nacional com o olhar voltado para a contemporaneidade.

O “CHORO” COMO OBRA DA MÚSICA BRASILEIRA

Nesse artigo não temos a intenção de resolver a controvérsia sobre a origem do termo “choro”, se deriva de uma festa ou do modo lamentoso do fraseado musical, ou ainda de certa percepção da forma ou por fim, da execução do instrumento entre outras hipóteses; a comprovação filológica e histórico-linguística em nada acrescentaria para a demonstração do “choro” como composição da cultura brasileira. A noção de que o “choro” é um gesto de criação presente no hábito de produção da música nos possibilita pensar que a interpretação desse modo de habitar reside numa experiência que ultrapassa a análise técnica e representacional, e que encontra fundamento na con-vivência com as formas musicais inventadas na tradição da música brasileira, reunidas sob a alcunha de “choro”.

A convivência com o “choro” é a experiência da força atualizadora da cultura, é escutar e performatizar um fenômeno dinâmico que encontra referência em obras produzidas em épocas anteriores, mas que não está circunscrito às obras do passado, pois se atualiza como prática de criação presente, o “choro” é presença, e nesse sentido é uma das músicas mais contemporâneas do Brasil.

Qualquer tentativa de definição do “choro” certamente será malfadada, pois já é antecipadamente uma tentativa de dar fim ao que não pode ser contido, prescrito, delimitado e escapa ao próprio pré-julgamento. Talvez seja possível por uma ontologia negativa vislumbrar o que o “choro” é, a partir do que ele não é. Mas afinal o que é o “choro”? Carlos Almada nos dá uma resposta provisória:

As melodias de choro, além de serem ritmicamente intensas, possuem em geral grande amplitude (distância entre os pontos mais grave e agudo), que é rapidamente coberta através de arpejos, uma de suas principais características idiomáticas. Trechos escalares aparecem como contraste aos saltos arpejados, e diversas inflexões (apogiaturas, bordaduras, resoluções indiretas, notas de

passagem, escapas e suspensões) e antecipações são empregadas para ornamentação, nas mais diversas maneiras. Como foi dito antes, a coloração trazida pelas notas não diatônicas é um dos elementos mais típicos nas melodias de choro. Esse enriquecimento deriva não só dos cromatismos eventuais, mas também, e principalmente, da harmonia: (...) (ALMADA, 2007, p.57)

O caráter descritivo e técnico dos apontamentos nos serve como indicações didáticas para o estudo do “choro”, mas não apreendem o que é o “choro” como modo de habitar a cultura, ou seja, ensaiamos dizer não uma definição, mas como reflexão musical: um movimento de posicionar-se no des-locamento. Neste artigo o “choro” é um conceito do saber-fazer música e não uma de-finição.

A CHORATA NO. 1 DE ALMADA COMO CHORO

A obra “Chorata no.1” (2015) faz parte de uma série de três “Choratas” compostas e dedicadas à “Camerata Dedilhada”. A denominação “chorata” está diretamente relacionada às ideias musicais do “choro” e da “sonata”. Em entrevista concedida ao professor Paulo Sá, o compositor Carlos Almada esclarece a escolha do título, dentre outros questionamentos.

O Choro é um gênero musical popular e urbano. Em que medida o termo Chorata situa este gênero no meio acadêmico? O título da série surgiu como uma homenagem ao grupo Camerata, que criaria, além disso, uma associação com gêneros camerísticos de concerto. (ALMADA, 2017).

O nome “Chorata” foi dado como referência ao universo da música de concerto numa espécie de paralelismo invertido para o nome “Camerata”, um grupo formado por instrumentos não característicos da música de concerto.

Como a “Chorata no. 1” diz e mostra a tradição do choro? Na escrita musical a “chorata” aparece como registro potencial para criação da performance, pois as formas orais de guardar a tradição do “choro” é que fizeram e ainda fazem do “choro” o que ele é e como é: enquanto fenômeno da cultura musical brasileira. Quer dizer que, se não fosse pela precariedade da escrita musical como registro insuficiente do “choro” não chegaríamos ao estágio de desenvolvimento que atualmente conseguimos perceber no vigor de uma composição que nos traz o gesto de produção musical como questão fisiológica, ergonômica e memorial do gesto do corpo do intérprete junto ao instrumento.

Saindo do contexto popular de tradição oral e adentrando no meio acadêmico, a escrita também parece não dar conta da prática interpretativa. A experiência nos mostra que vivemos num paradoxo gerado pela própria escrita, quando então seria possível afirmar que não se escreve como se toca, porque não se toca como se escreve. Neste sentido, ao escrever as “Choratas”, o compositor espera que os

intérpretes realizem as inflexões próprias do “choro”, pois seria ingênuo acreditar que a escrita conseguiria atingir a objetividade e clareza para definição da execução e interpretação. Almada responde à questão argumentando da seguinte maneira:

Conto, de um modo geral, com a vivência do instrumentista em relação ao gênero musical que trabalho. No caso das Choratas, como forma compostas para a Camerata, imaginava exatamente uma flexibilidade interpretativa, tanto dos músicos individualmente, como resultante de suas atuações em conjunto. (ALMADA, 2017)

A composição da “chorata” incita questionamentos advindos tanto da prática da música de concerto quanto de práticas fora do ambiente acadêmico por excelência. É nesse lugar des-locado, ou é nesse não-lugar que o “choro” da “chorata” se apresenta. O desafio de compor e interpretar as choratas se mostra como um desafio essencial de fazer “choro”. A indicação de flexibilidade interpretativa nos remete às ideias de improviso e variação na execução das linhas melódicas e ritmos escritos na partitura da “Chorata no. 1”, munidos dessas reflexões seguiremos na análise e interpretação da “chorata”.

UMA LEITURA DA CHORATA NO. 1

A “Chorata no. 1” pode ser analisada como uma composição motívica, e sendo uma forma motivo bastaria a observação da exposição inicial da célula motívica germinativa de toda obra para compreendermos os desdobramentos composicionais utilizados como processos evolutivos do material motívico.

The image displays a musical score for the piece "Chorata no. 1" by Carlos Almada. The score is written for six instruments: Cavaquinho, Bandolim, Requinto, Viola caipira, Violão, and Violão sete cordas. The tempo is marked "Allegro" and the dynamic is "mf". The score shows the first seven measures of the piece. The Cavaquinho, Bandolim, Requinto, and Viola caipira parts feature rhythmic patterns with accents and slurs. The Violão and Violão sete cordas parts provide a harmonic and rhythmic foundation, with the latter featuring a triplet in the final measure.

Figura 1: Apresentação dos sete compassos iniciais da “Chorata nº. 1”.

Fonte: Adaptado da partitura original do compositor Carlos Almada.

Todo o potencial de desdobramento da obra pode ser observado na 1ª seção que

conta em sua organização morfológica inicial com uma introdução de 7 compassos (figura 1) e 14 tésis (1a e 2a posições do pulso no compasso binário), apenas são acentuadas 3 tésis de 1º tempo nos últimos três compassos que funcionam como um grupo final do período (tipo grupo pivô que indica a inclinação para estabilização e conclusão do material motivico exposto), procedimento análogo em outros trechos da obra, como por exemplo na coda (c.132-139), em que os acentos na posição tética do compasso contrastam com o caráter acéfalo e anacrústico do motivo. Esse contraste entre articulações no pulso e impulso, ou seja, *tesis* e *arsis*, são expostas como procedimentos que indicam a dinâmica de movimentação com tendências para desestabilização/desenvolvimento que se estabiliza na sequência imediata com a apresentação de estabilização nos acentos métricos e conseqüente redução dos eventos musicais concluindo uma seção, período ou frase dentro da macroforma analisada.

Há uma tendência em evitar o acento na posição tética do compasso enfatizando os des-locamentos característicos do “choro”. Cria-se outra expectativa rítmica que não está determinada pela acentuação do tempo forte do compasso binário. O ritmo articulado que foi grafado dentro da proporção binária do compasso cria uma outra forma *sui generis* que não está determinada pela quadratura binária, gerando um efeito de defasagem entre as melodias e que na verdade produz outras formas de relação melorrítmicas, extrapolando a padronização do compasso escolhido para registro da composição.

A “Chorata no. 1”, como com-posição, desloca as posições pré-determinadas pela ortodoxia da escrita. Pensamos em dois procedimentos que justificam esse caráter deslocado da obra: 1) a opção por grupos motivicos baseados no repertório melorrítmico do choro; e 2) a escolha da textura polifônica para exposição do material motivico.

A noção de harmonia e cadências harmônicas é também diluída, diluição esta que pode ser compreendida também como deslocamento (retirada da escuta tradicional do choro da região de conforto do sistema tonal/modal). Percebemos muito mais a intenção do movimento de “cadências tonais” (que de fato não existem na “Chorata no. 1”), como indicações de resolução (repouso), tensão e afastamento, através das estruturas morfológicas provocadas pelo adensamento ou diminuição da polifonia ou ainda pela estabilização dos acompanhamentos e direcionamento das linhas melódicas e rítmicas. Há um repertório de formas “tonais” que conduz nossa escuta com a exposição de modelo e repetições, pares de entrada em esquema polifônico imitativo, marchas episódicas, homofonia e heterofonias apresentando melodias variadas do motivo inicial. As expectativas criadas pelas estruturas similares e contrastantes nos conduzem pelo efeito de continuidade e descontinuidade do discurso musical construindo uma rede polifônica comunicativa semelhante à “roda

de choro”, como se os instrumentos conversassem o tempo todo, num diálogo entre os amigos cordofônicos da roda. Todos falam num diálogo de timbres, uma remissam direta à técnica de hoqueto, como um soluçar das vozes que ora articulam frases longas ora respostas curtas numa troca de partes e funções no ato interlocutório.

As estruturas morfológicas e fraseológicas da “Chorata” são como um caminho que reúne as técnicas de composição tradicionais da academia e o “sotaque” e idiomatismo do “choro”. O comportamento morfológico corresponde à forma sonata clássica [A B A’], mas encontramos também um paralelo com a sonata barroca, principalmente, por conta da movimentação contrapontística do motivo que recria uma textura polifônica imitativa exigindo a participação dos músicos ora como acompanhantes ora como solistas, semelhante aos músicos de “choro”, que se alternam na projeções dos elementos de destaque e secundários, construindo sequências morfológicas numa estrutura de “fases” na exposição do material motivico que sempre retorna, guardadas as devidas diferenças, como uma forma rondó.

Completando o que já foi dissemos, é notável como os violões de 6 e 7 cordas e o bandolim formam um trio que conduz na maior parte do tempo o movimento agógico das seções, os outros instrumentos (cavaquinho, viola e requinto) reforçam e criam efeitos de densidade, redundância e profundidade, numa fusão de timbres em reaparições do motivo criando a urdidura do tecido polifônico imitativo.

Apresentamos abaixo uma proposta fraseológica para compreendermos graficamente a distribuição espaço-temporal da complexa trama criada na “Chorata no 1”, bem como, a dificuldade interpretativa que se encerra nesses desdobramentos motivicos. Optamos por uma análise motivica como estratégia didática para análise a partir da aparição inicial dos grupamentos melorrítmicos como derivações do motivo, este não são necessariamente sua primeira ocorrência, mas são, sobretudo uma ideia musical mais completa do que desejamos ilustrar e essencialmente rítmica, que se perpetua em variações e ampliações dos perfis melódicos e rítmicos através de diversos procedimentos composicionais que apontaremos de maneira sucinta a seguir para orientar uma primeira tentativa de análise (todos os instrumentos são escritos em clave de sol):



Figura 2: Motivo apresentado pelo cavaquinho, bandolim, requinto e viola de 10 cordas no C.1



Figura 3: Motivo variado pelo violão de 7 cordas, C.2



Figura 4: Motivo variado e ampliado pelo bandolim, C.5-7



Figura 5: Motivo variado como acompanhamento cadencial pelo cavaquinho, requinto e viola, C.5-6



Figura 6: Entrada variada do motivo pelo violão de 6 cordas, C.8-10



Figura 7: Transposição da entrada variada do motivo pelo violão de 6 cordas, C.10

Aplicamos a seguir a proposta fraseológica à macroforma (tabela 1) como uma possibilidade de esquematização organizada por seções e sub-seções; notemos o jogo simétrico entre a exposição e reexposição que apresentam a mesma proporção em termos de quantidade de sub-seções (quatro), e o desenvolvimento, parte central, o dobro de tamanho (oito) das partes que o circunscrevem.

	Exposição - Seção A			
Quantidade de compassos	7	16	8	10
Numeração do compasso	C.1	C.8	C.23	C.30
Síntese funcional de cada seção	Introdução: exposição do material motivico	3 entradas variadas e reduzidas com episódios e ampliações	2 entradas acomp. por homofonia e ampliações do motivo em quartas	4 entradas variadas com episódios e pivô

Desenvolvimento - Seção B							
8	9	9	9	9	8	8	4
C.41	C.48	C.57	C.65	C.73	C.82	C.89	C.96
Retomada do motivo introd. com variações sobrepostas	5 entradas reduzidas, deslocamentos de acento do motivo variado	Solo de cavaquinho sobre acomp. episódico, 1 entrada ampliada no 7 cordas	Novos deslocamentos de acento do motivo com sobreposições e imitações duplas	4 entradas e episódios duplos	8 entradas com variações do motivo introdutório	Episódios duplos com stretto	Ampliações por marcha e pivô

Reexposição - Seção A'			
7	16	8	10
C.101	C.108	C.123	C.130 - C139
Re-introdução: re-exposição do material motivico	3 entradas variadas e reduzidas com episódios e ampliações	2 entradas acomp. por homofonia e ampliações do motivo em quartas	Entrada ampliada e Episódio com pivo, Sobreposição de variações do motivo

Tabela 1: Representação gráfica da macroforma da Chorata no. 1

As funções das sub-seções da exposição e reexposição são idênticas, apenas se diferenciam pela apresentação de mudanças na instrumentação, troca de partes, ampliações e prolongamentos. A contagem da quantidade de compassos: 7, 16, 8 e 10 na Seção A, por exemplo, procurou obedecer às entradas e finalizações das estruturas morfológicas, por isso, ocorreram elisões e redundâncias na contagem dos compassos na fusão das seções.

Notamos a utilização da escala de tons inteiros exposta nas ideias melódicas, o ciclo de quartas e as tríades que surgem nos acompanhamentos do violão de 6 cordas e demais melodias que são intercaladas para criarem coesão dentro do cenário harmônico da obra. Esse procedimento foi revelado pelo próprio compositor durante a referida entrevista.

— Você vem pesquisando a prática do Choro há muitos anos. As pesquisas que você vem realizando geraram, além das composições, o livro “A Estrutura do Choro” e o artigo “O Choro como modelo arquetípico da Teoria Gerativa da Música Tonal”. No processo de composição das Choratas, qual destes trabalhos seria o principal referencial teórico?

— Sem dúvida, foi o “Estrutura do Choro”, que me forneceu as bases, especialmente para as configurações rítmicas características das Choratas. (ALMADA, 2017)

Extraímos abaixo alguns exemplos de acordes que podem ser gerados a partir dos ciclos de tons inteiros e quartas para ilustrar o efeito harmônico na textura.



Figura 8: Trecho do violão requinto, C.20, ilustrando acorde da escala de tons inteiros.



Figura 9: Trecho do violão de 6 cordas, C.23-27, ilustrando acordes do ciclo de 4as e 5as.



Figura 10: Trecho do cavaquinho, C.63, ilustrando acordes da escala de tons inteiros.

INTERPRETANDO A CHORATA NO. 1

Conforme observa Mario Sève (1999), a liberdade de interpretação rítmica das melodias de choro dá origem às variações que podem ser compreendidas como possibilidades germinativas da mesma ideia musical, transpondo este pensamento para a interpretação da “Chorata no. 1”, concluímos que as variações do grupo temático inicial são perspectivas de um mesmo gesto musical, que, no caso de uma composição escrita, não são gestos interpretativos improvisados, mas são como se fossem “improvisos escritos sobre o material motivico” e que devem ser encarados no fraseado interpretativo do instrumental cordofônico como “improvisos” não escritos, mas realizados a partir da compreensão da liberdade interpretativa dos padrões rítmico-melódicos do choro.

Modificando-se a acentuação do mesmo padrão rítmico podemos obter um novo padrão ou ainda, uma nova figuração pode surgir com a mudança na intenção do acento de força, este pode transformar o processo de acentuar em um procedimento de alongar a nota, fazendo com que um grupo de três semicolcheias possa ser transformado em um grupo de colcheia e duas fusas, se o acento de força é interpretado como acento de duração (figuras 11 e 12).



Figura 11: Trecho do violão de 6 cordas, C.8 – C.10, ilustrando início acéfalo e articulação nas duas últimas semicolcheias do grupo de quatro semicolcheias.



Figura 12: Trecho do bandolim, C.23 – C. 25, ilustrando a variação da ideia musical presente na figura 11 através de mudança na articulação e durações. Comparar C.8 e C.23.

Podemos observar nas figuras 11 e 12 como as variações elaboradas pelas notas cromáticas demonstram o caráter improvisativo na exposição do material melódico no primeiro compasso de cada frase, e como o segundo e terceiro compassos são redundâncias de ritmo e melodia, enfatizando a ascensão do sib até o fa# numa escala de tons inteiros entrecortada pelas notas mib, fa, sol, fragmento de outra escala de

tons inteiros que já se apresenta na sequência do primeiro compasso (sol, fá, mib, reb, si) com as devidas notas de passagem cromáticas (mi, re, do, sib), exatamente a escala de tons inteiros equidistante da inicial. Como se o compositor “emenda-se” as duas escalas de tons inteiros criando um embaralhamento que insinua um cromatismo improvisado para saturação melódica do trecho a ser executado.

As mudanças de acentuação de materiais fraseologicamente similares revelam a intenção do compositor em utilizar o estratagema da liberdade interpretativa característica do choro, além de quebrar a monotonia da repetição das mesmas frases, expostas em timbres variados, ora com corda de náilon (violões) ora em cordas de aço de duas ordens (viola e bandolim) ora em aço de ordem simples (cavaquinho). Todas essas variáveis de acentuação, articulação, timbre, instrumentação, textura, entre outros elementos já apontados na análise, faz da “Chorata no. 1” uma obra de grande complexidade interpretativa exigindo do grupo de câmara um estudo minucioso das partes individuais e uma compreensão global da composição, pois, não basta saber tocar a sua parte, é condição essencial para uma execução consciente o entendimento funcional de cada emissão e o como emitir a sonoridade característica que responderá pelo “sotaque” idiomático do choro que está sendo articulado na “Chorata”. Nas figuras 13, 14 e 15 podemos perceber como a rotação na acentuação do motivo provoca uma outra movimentação articulatória da digitação de ambas as mãos e direcionalidade da palhetada em cada caso.



Figura 13: Acentuação do motivo para o cavaquinho, C. 51



Figura 14: Acentuação do motivo para o violão, C. 60



Figura 15: Acentuação do motivo para o bandolim, C. 65-68

Os arrastes não escritos, as notas abafadas que decorrem de movimentos da mão direita e em outros casos da mão esquerda ou ainda da troca de cordas e/ou de região do instrumento, os cortes na melodia, as digitações em regiões que “soam”

com mais propriedade como as digitações dos choros típicos; são conhecimentos que só a experiência de quem está familiarizado com a “roda de choro” pode oferecer como estratégia interpretativa.

— No seu livro “A Estrutura do Choro”, você procura apontar com objetivos didáticos para uma possível sistematização da improvisação no Choro, a partir de uma prática popular sistêmica, embora informal. Se instituirmos um espaço para experiências de improvisação a partir das Choratas, que trechos, períodos, motivos ou sessões seriam mais apropriados para esta prática?

— Não saberia dizer com precisão, pois creio que a improvisação (ou variação) idiomática no choro, em minha opinião, é diretamente dependente das correlações entre as dimensões harmônica, rítmica e de contorno melódico, todas caracterizantes. No caso das Choratas, ainda que ritmo e contorno representem um vínculo forte com a tradição, o aspecto harmônico, por não ser funcionalmente tonal, não forma para o improvisador uma fonte de escolhas idiomáticas no campo das alturas. (ALMADA, 2017)

Há um acordo tácito entre o compositor-arranjador que escreve para cordofones e sabe executar tais instrumentos ou pelo menos compreende como soa a escrita para esta família de instrumentos, e os músicos executantes, que acostumados a ler partituras para seus instrumentos de corda recebem as indicações da escrita em partitura como se guardassem de alguma maneira sempre uma noção primária da escrita em tablatura, isto é, a indicação de posições no instrumento para a execução dos trechos musicais.

COMPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

A interpretação das “choratas” revelou-se como um processo de composição de identidade, isto é, da identidade como reunião das diferentes práticas que compõe a tradição da música brasileira. O saber tocar como saber ler o que não está escrito ou como a escrita não pode resolver o saber escutar. O limite da escrita para a interpretação musical das “choratas” está entre o signo e o som: uma busca pelo sentido musical.

Pensando o aspecto técnico presente nos atos de performance da leitura e escuta, encontraremos a questão sobre o fundamento da técnica, que não é nada de técnico, pois a técnica é antes um saber e depois um fazer.

Para falar de maneira elíptica e sucinta: *techne* não é um conceito do fazer, mas um conceito do saber. *Technè* e também técnica querem dizer que qualquer coisa está posta (*gestellt*) no manifesto, acessível e disponível, e é dada enquanto presente à sua posição (*Stand*). Ora, na medida em que reina na técnica o princípio do saber, ela fornece a

partir de si própria a possibilidade e a exigência de uma formação particular do seu próprio saber ao mesmo tempo que se apresenta e se desenvolve uma ciência que lhe corresponde. Eis aqui um acontecimento, e este acontecimento não se dá, que uma e só vez no

decurso de toda a história da humanidade: no interior da história do Ocidente europeu, no princípio, ou melhor, como princípio desta era a que chamamos os Tempos modernos. (HEIDEGGER, 1995, p. 22)

A camerata buscou conciliar o que repousa no escrito e o que o instrumento oferece como possibilidades de produção do fenômeno que se projeta da escrita para o acontecer no gesto interpretativo do músico como processo de com-posição, ou seja, aquilo que está posto como obra da cultura, que está disponível no manifestar-se de sua presença enquanto se com-forma e exige do intérprete um saber próprio apresentando-se no lugar em que está posto para ser com-posto, ou seja, ser-junto ao que o performer oferta. Toda performance sempre se coloca junto e entre à composição como uma sugestão interpretativa. Entendemos que esta é função da escrita compositiva: servir de roteiro, de mapa, de indicação para um potencial criador, e que é tarefa do intérprete dinamizar o itinerário da escrita fazendo a caminhada pelo fenômeno performático, quer dizer, dar forma à música formando-a no fazer con-formador. Podemos mensurar algumas alterações da escrita como: as questões de tessitura que foram contornadas com mudanças de oitava, outras questões de execução instrumental resolvidas com a eliminação de ligados não funcionais e o aumento da densidade de acordes quando o trecho exigia mais volume sonoro; mas como indicar o modo interpretativo próprio do choro considerando os limites gráfico-visuais da partitura?

— Como você define “maneira de tocar” no Choro? É possível realizar isto academicamente com a Camerata ou com outras formações instrumentais?

— Acho este um tema na prática intangível, de difícil sistematização. Já refleti bastante sobre o assunto, mas nunca consegui idealizar uma maneira de transmitir em palavras, muito menos formalizar o que significa a ginga peculiar do choro. Por exemplo, como exprimir precisamente a diferença entre os modos chorísticos e não chorísticos (no tango, jazz, rock, baião etc.) de se tocar um grupo de 4 semicolcheias? Esta é a questão. (ALMADA, 2017)

O modo de encaminhamento técnico da cultura científica racional e calculante é moneado por Heidegger como “técnica moderna”. Seria a partitura uma armação da técnica moderna que reprocessa o real devolvendo ao próprio real numa compostura, obrigando o intérprete a reagir e adaptar-se segundo às regras escritas? Teria o Choro que se submeter às imposições da escrita musical para ser estudado, didatizado, aprisionado e assim registrado em um modo visual para condicionar nossa orientação e compreensão? A prática musical do choro no Brasil nos conduz para outra compreensão do processo compositivo, não como uma armação da “técnica moderna” indica por Heidegger na palavra alemã *Gestell*.

O CONCEITO DE IDENTIDADE E O PRÓPRIO DA PRÁTICA ORAL E ESCRITA DO “CHORO” NO BRASIL

O problema da escrita como pré-condição do saber musical para interpretação das “choratas” nos faz pensar que a música não se aprende na escola e que mesmo a escola de música pode se antepor como um obstáculo para o saber musical, pois o conhecimento escolar não deve ser um “fossilizador” das práticas musicais. Precisamos encarar a necessidade de reflexão sobre a história da música, a música não como objeto, não como representação, sobretudo, a música como conformação de cultura ou com-posição de identidade cultural, que dialogará com o conceito heideggeriano de “acontecimento apropriador” (HEIDEGGER, 2000). O pensador busca o princípio de identidade não no idêntico, nem na racionalidade matemática do tipo $A = A$ ou $A \text{ é } A$, mas a partir do problema da identidade nos leva a pensar o *é*, ou seja, a relação do mesmo consigo mesmo que é a relação do ser-com e ser-entre. É essa relação de identidade entre o choro tocado e o choro escrito, do choro composto e do choro posto que nos interessa como unidade do saber fazer musical brasileiro. “Em cada identidade reside a relação ‘com’, portanto, uma mediação, uma ligação, uma síntese: a união numa unidade” (HEIDEGGER, 2000, p. 174).

A prática da música de “choro” nos obriga a assumir uma posição, uma *tesis* diante do fenômeno da cultura considerando a *arsis*, ou as imposições, suspensões e impulsos da cultura brasileira. Instados a com-por cultura indicamos um lugar em que se realiza a criação como gesto de re-colhimento inaugural, aquilo que se coloca e aquilo que se retira no ato de pôr e com-pôr, o que se assume como lugar de criação e o que se rejeita, o que se revela e o que se oculta no gesto de fazer música, fazer recolhedor de cultura, que é o gesto inaugural de memória.

Conservar a memória já foi muito mais árduo do que possa nos parecer, e no processo de conservação da memória, e com ele da identidade e da unidade cultural, a música foi o mais alto grau de tecnologia possível. Claro está isto numa época histórica em que o homem era o suporte de sua própria memória. A partir da instauração da dicotomia entre o homem e sua memória, dicotomia vigente hoje, evidentemente fica muito difícil se compreender a música em sua relação com o que, para o homem, seja e possa vir a ser necessariamente memorável. (JARDIM, 2010)

O lugar de criação como com-posição, o movimento de um gesto, de uma postura, é a própria ação inventiva da memória (som, corpo, gesto, audível e tocável), ou seja, da possibilidade que decorre da acessibilidade e reconhecimento como identidade e capacidade fornecidas pelas condições de criação da obra, o fundamento da criação, da inventividade compositiva de espaço-tempo, não só como obra material da cultura, mas também lugar da verdade na memória das ações presentes.

O saber música é experienciado nos sabores do “choro”, por isso o gesto de

execução das frases na “Chorata” guardam relações de memória com o “choro” porque são acionadas a partir de um mesmo idiomatismo instrumental e corporal do saber-fazer para o desvelamento oferecido como técnica desvelante, ou seja, como saber-fazer. O com-pôr na “Chorata” significa tanto colocar quanto retirar, isto é, posicionar-se, com-posicionar-se, ocupando um lugar junto ao que é memória no Choro, assumimos uma posição memorável estando junto à memória.

Fazer memória com as transformações motivicas típicas do choro, eis o apelo musical posto pela “Chorata”. Nas escolhas do intérprete e do compositor subjaz um poder de quem “sabe música” ou um poder-saber desde o fenômeno da música e da representação. A diferença entre as práticas da música escrita e as práticas de execução da tradição oral encontra-se em unidade, como identidade da música brasileira para cordofones na “Chorata no. 1”.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à FAPERJ pelo incentivo ao projeto de pesquisa através do edital para apoio à produção e divulgação das artes no Estado do Rio de Janeiro e também a toda equipe do projeto composta por professores e alunos de graduação, pós-graduação e músicos parceiros, que tem auxiliado na execução das tarefas da pesquisa academico-artística.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo, Brasil: Cultrix, 1973.

ALMADA, C. **A estrutura do choro: com aplicações na improvisação e no arranjo**. Rio de Janeiro, Brasil: Da Fonseca, 2006.

_____. **Harmonia funcional**. Campinas, Brasil: UNICAMP, 2006.

_____. **Carlos de Lemos Almada: entrevista** [fev. 2017]. Entrevistador: Paulo H. Loureiro de Sá. Rio de Janeiro, Brasil: 1 arquivo .m4a (19 min). Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa “Música brasileira para cordas dedilhadas: produção, pesquisa e interpretação” da EM-UFRJ, 2017.

HEIDEGGER, M. **Identidade e diferença**. In: Os Pensadores. Conferências e escritos filosóficos. São Paulo, Brasil: Abril Cultural, 2000.

_____. **Língua de tradição e língua técnica**. Tradução Mário Botas. Lisboa, Portugal: Veja, 1995.

JARDIM, A. J. J. C. (2010). **Pensar música hoje**. O Marrare. Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da UERJ. n. 13, ano 10, 2º sem. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero13/antonio.html>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SÈVE, M. **Vocabulário do choro: estudos e composição**. Rio de Janeiro, Brasil: Lumiar, 1999.

A POESIA COMO RECURSO IMAGÉTICO PARA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NA CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO “PEQUENAS DANÇAS PARA NÃO ESQUECER”

Data de aceite: 20/12/2019

Victor Hugo Neves de Oliveira

Departamento de Artes Cênicas da Universidade
Federal da Paraíba - UFPB
João Pessoa – PB

Camila Aparecida M. Belarmino

Departamento de Artes Cênicas da Universidade
Federal da Paraíba - UFPB
João Pessoa – PB

Miguel Eugenio Barbosa Segundo

Departamento de Artes Cênicas da Universidade
Federal da Paraíba - UFPB
João Pessoa – PB

Taciana Assis Bezerra Negri

Departamento de Artes Cênicas da Universidade
Federal da Paraíba - UFPB
João Pessoa – PB

RESUMO: O seguinte estudo investiga como as poesias de Cecília Meireles, no livro infanto-juvenil “Ou Isto Ou Aquilo”, proporcionaram recursos imagéticos na construção coreográfica do espetáculo “Pequenas Danças para não Esquecer”. Esta pesquisa esteve vinculada ao grupo de extensão “Vamos circular com Dança nas Escolas: uma proposta de educação com arte em João Pessoa” da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. A proposta de criação apoia-se nas palavras, nas estruturas poéticas e no universo infantil como suporte para a

construção de laboratórios artísticos corporais, desenvolvidos com os bailarinos. As partituras de movimento construídas no processo foram criadas pelos dançarinos/intérpretes a partir das referências pessoais que as poesias lhes estimularam. Algumas delas relacionadas à infância e outras a partir de estruturas construídas pelo coreógrafo a partir do universo poético da escritora. O trabalho promoveu um diálogo entre dança e poesia, de modo que esta mostrou-se como estímulo à criação artística pessoal e coletiva. Percebemos que a partir dessa estrutura laboratorial criou-se um grande espaço para o dançarino/intérprete participar da elaboração coreográfica, sendo este não apenas um reproduzidor de movimentos, mas um co-autor do espetáculo. A experiência deste projeto revela possibilidades para aqueles que desejam lidar com criação coreográfica, tanto como bailarino, quanto como coreógrafo, por mostrar estratégias de se fazer dança com linguagens distintas. À medida que levamos esse trabalho para as escolas, acreditamos que estimulamos a produção em dança, incentivamos a leitura, estabelecemos diálogos entre esses dois campos do conhecimento, e assim, colaboramos com a formação de público para as artes.

PALAVRAS-CHAVE: Composição coreográfica. Dança. Poesia. Cecília Meireles.

THE POETRY AS IMAGETIC RESOURCE FOR CHOREOGRAPHIC COMPOSITION IN THE CREATION OF THE PERFORMANCE “PEQUENAS DANÇAS PARA NÃO ESQUECER”

ABSTRACT: The main purpose of this research is to inquire how the Cecília Meireles’ poetry in her book “Ou Isto Ou Aquilo” provided imagery resources for the creation process of the performance “Pequenas Danças para não Esquecer”. This research is part of the education outreach group “Vamos circular com Dança nas Escolas: uma proposta de educação com arte em João Pessoa” from the Federal University of Paraíba - UFPB. This work focuses in the words, in the poetic structures and in the infant universe as a support for the development of laboratories with the dancers. During the creation process, movement scores were created by the dancers/performers from their personal references as stimulated by the poetry. Some of the references were related to their childhood and others were created by the choreographer inspired by Meireles’ poetic universe. The work promotes a dialogue between dance and poetry. The latter shows itself as a stimulus to personal and collective artistic creation. We realized that from this laboratorial structure is built an environment where the dancer/performer is not only a movement reproducer but a co-author of the performance. The experience of this education outreach project opens opportunities for those who would like to work with choreographic creation, both as a dancer or as a choreographer, because it reveals strategies of creating dance with distinct languages of art. As we took this work to the schools, we believe that we stimulated the production in dance, fostered reading, established dialogues between these two knowledge fields, and thus collaborated with the formation of audience to the arts.

KEYWORDS: Choreographic creation. Dance. Poetry. Cecília Meireles.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar possibilidades de composição coreográfica a partir de estímulos poético literários, a poesia como elemento que estimula um corpo a pensar e criar suas danças. O processo de investigação se relaciona com a criação do espetáculo “Pequenas Danças para não Esquecer” desenvolvido no projeto de extensão “Vamos circular com danças nas escolas?” vinculado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba. Este projeto foi desenvolvido ao longo do ano de 2017 e teve como principal objetivo fomentar, criar e estabelecer diálogos entre a universidade e a sociedade de João Pessoa através de ações com danças nas escolas.

Deste modo, visamos ao longo do projeto a construção de um espetáculo de dança que pudesse circular entre algumas escolas da Rede Pública de Ensino de João Pessoa. Neste contexto, o espetáculo criado se inspirou no livro “Ou isto, ou aquilo” de Cecília Meireles como mote de criação, baseando-se, sobretudo, na ideia

de brincadeira como questão da composição.

Além disso, o projeto proporcionou tanto para os alunos quanto para os professores dos Cursos de Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba oportunidades de pesquisa, reflexão e criação em dança, um espaço para a estruturação de exercícios pedagógicos e planos educacionais voltados para a prática do ensino da dança.

Este projeto foi desenvolvido em seis meses. Durante este período, foi interessante perceber tanto sua importância no que diz respeito ao alcance social nas trocas estabelecidas entre sociedade e universidade, quanto sua relevância no contexto formativo da UFPB. Afinal, se por um lado o projeto teve e continua proporcionando um papel importante para os alunos dos Cursos de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvendo e apresentando várias possibilidades educacionais a partir do livro de Cecília Meireles e do universo infantil, por outro, ele estruturou possibilidades de discutir arte-educação no ambiente escolar, estreitando as relações entre as escolas municipais e a universidade.

O projeto estruturou-se a partir de três fases principais: i) elaboração do conceito do espetáculo; ii) organização do processo de criação e da montagem; iii) realização de apresentações (circulação do espetáculo). Neste artigo, pretendemos apresentar estas três etapas relacionadas a fim de provocar um maior entendimento sobre o processo de criação em dança e sua relevância educativa e social.

2 | PROCESSO DE CRIAÇÃO: ALGUMAS DESCRIÇÕES E APONTAMENTOS

O espetáculo “Pequenas Danças para não Esquecer” teve como base conceitual o livro de Cecília Meireles “Ou isto, ou aquilo”: uma obra de poesias que gira em torno do universo infantil. Esse livro foi publicado pela primeira vez em 1946 e ainda hoje possui um lugar de relevância no processo de aprendizagem da língua e formação imagética das crianças. Por isso, o espetáculo caracterizou-se como uma proposta coreográfica de caráter formativo que buscou compartilhar com o público escolar um conjunto de experiências derivadas das relações entre poesia, cultura popular e corporeidade.

O livro “Ou isto, ou aquilo” é uma obra que mistura cantigas de ninar, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas e adivinhas originários da cultura popular brasileira através de formas de expressão muito próximas do mundo da criança e com efeitos estéticos bastante sugestivos, criativos e lúdicos. Cecília Meireles faz uso desses recursos: a autora brinca com as palavras, explora a sonoridade, o ritmo, as rimas, as repetições e a musicalidade. Além disso, ela resgata também o universo infantil, permeado por perguntas imprevisíveis, monólogos, situações surpreendentes, comparações incomuns, presença da fantasia e da imaginação.

A composição coreográfica, portanto, buscou interpretar o contexto do jogo, da brincadeira, da relação entre performance e cultura popular como elementos da cena. Assim, partimos do livro para discutirmos a questão da importância da brincadeira em nossas próprias vidas e no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

As poesias contribuíram de forma significativa para as estruturas de composição coreográfica presentes no espetáculo, pois as partituras de movimento que foram estabelecidas nos exercícios criativos, tanto aquelas organizadas pelo professor-coreógrafo quanto aquelas outras estruturadas pelos educandos-intérpretes, ancoravam-se nos textos escritos por Cecília Meireles e nas nossas memórias de infância. Assim, a poesia contribuiu para a montagem do espetáculo, atendendo às nossas expectativas como uma fonte de jogos, brincadeiras e pesquisas corporais, mas, sobretudo, relacionando-nos com os nossos quintais, nossos pequenos pedaços de chão.

O desenvolvimento da pesquisa para a composição do espetáculo “Pequenas Danças para não Esquecer” contou também com um trabalho de preparação corporal, que antecedia cada ensaio e exercício de montagem do espetáculo. No que tange à cenografia também houveram estudos baseados no livro, para que os elementos cênicos utilizados na ação performativa estabelecessem relações com o universo infantil e com as nossas memórias de criança. Outro detalhe importante foi a escolha pela execução da trilha sonora ao vivo, a partir de estratégias sonoras que se aproximassem de percursos de crianças, jogos da cultura popular e das poesias de Cecília Meireles.

Para a produção do espetáculo o projeto estruturou um calendário de ensaios que ocorreram duas vezes na semana. Assim, foram necessários dois encontros semanais com tempo estimado de duas a três horas por encontro, envolvendo preparação corporal e trabalho de composição coreográfica. A montagem e o desenvolvimento das criações corporais foi determinada a partir dos estudos sobre as poesias do livro de Cecília Meireles.

Além disso, como estrutura de treinamento, utilizamos propostas de aquecimento corporal, partituras coreográficas, espaços de pesquisa de movimento a partir da improvisação e a estruturação de jogos espaciais e de dramaturgias cênicas. Durante todo o processo, trabalhamos com dois modos principais de prática coreográfica: em alguns encontros, o orientador do projeto operava com partituras de movimentos já previamente estabelecidas e, em outros momentos, pesquisávamos possibilidades de movimentos a partir de roteiros compartilhados.

O aquecimento corporal dos bailarinos envolveu técnicas de dança, jogos criativos, improvisação e sequências corporais cujas matrizes corporais derivavam das danças populares. Esses momentos duravam cerca de uma hora e tinham como pretensão preparar o corpo dos bailarinos e, também criadores, para a construção

das cenas e ensaios do espetáculo.

As aulas de preparação corporal possuíam algumas vezes um perfil experimental, onde era necessário que os bailarinos investigassem movimentações corporais baseadas nas temáticas propostas pelo coreógrafo e, outras vezes, seguiam uma estratégia diretiva cujo intuito era fomentar um aprendizado de sequências de movimentos previamente estabelecidos e construir partituras para compor o espetáculo. Essas aulas tinham o caráter participativo e, por isso, em muitos dos encontros os próprios alunos-bailarinos planejavam as modalidades de ensino.

A cada encontro nos baseávamos em um poema diferente do livro de Cecília Meireles explorando suas possibilidades criativas no processo de composição cênica. Em alguns ensaios, por exemplo, nos foi dado a tarefa de transformar em movimento algumas palavras que se destacavam na poesia proposta. Em outros momentos, a própria poesia gerava determinados tipos de estímulos sonoros, visuais, táteis que orientavam o processo criativo. As formas de composição ao longo do processo de criação foram as mais diversas e o fato de cada bailarino apresentar um histórico corporal diferente acabou refletindo nas criações de cada um e no resultado final do projeto. O que revelou a ideia de se escrever sobre o processo de criação como uma relevante plataforma para se pensar o corpo na dança.

Desta maneira, partimos do pressuposto de que discutir o processo de criação do espetáculo “Pequenas Danças para não Esquecer” é criar um lugar de saber que reflete a dança como conhecimento a partir de uma modalidade que se constrói num estudo prático do movimento. O primeiro encontro do projeto que aconteceu em agosto de 2017 partiu de uma discussão da dança como conhecimento. Na ocasião, o projeto foi apresentado para todos os integrantes e estabelecemos nosso primeiro contato com o livro “Ou isso, ou aquilo”. Mas, além disso, o coordenador-coreógrafo do projeto apresentou a ideia de colabora(AÇÃ)O como um conceito para que pensássemos juntos e em ação o espaço da co-criação e a noção da dança como saber/conhecimento. A partir deste primeiro encontro, definimos que os nossos encontros se dariam nas quartas e sextas-feiras. E a partir daí, começamos a investigar o livro de Cecília Meireles a partir de inventários sobre as nossas memórias e a partir de nosso próprio corpo: emoções, lembranças, afetos, desejos, etc.

Em cada reunião, aproximadamente metade do tempo era destinada para a execução da preparação física. Inicialmente, essa preparação era função do coordenador do projeto; nessa ocasião, começávamos com um aquecimento corporal incluindo movimentações das principais articulações do corpo, como também sequências pré-estabelecidas de técnicas de dança.

Entretanto, com o passar do tempo a preparação corporal passou a ser delegada para os outros integrantes do projeto. Conforme o projeto foi caminhando alguns

participantes também passaram a organizar as etapas da pesquisa correspondentes ao trabalho de preparação corporal para todos do grupo. Ao todo, éramos cinco integrantes, estudantes tanto dos cursos de teatro quanto do curso de dança. Todos com um histórico bem diversificado e diferenciado. E, isso foi um ponto bastante positivo porquanto pudemos experimentar muitos tipos de preparação corporal, tais como: balé clássico, dança contemporânea, danças populares, dança criativa e improvisação.

O segundo momento das reuniões era destinado à montagem do espetáculo. Essa montagem foi iniciada a partir do aprendizado de sequências previamente estabelecidas pelo professor-coreógrafo. Foram ensaiadas cerca de quatro sequências criadas a partir da interpretação do diretor do projeto sobre a obra de Cecília Meireles “Ou isto, ou aquilo”. Essas partituras serviram de base para o espetáculo e foram, também, modificadas ao longo do tempo de acordo com a atividade proposta, como também do poema escolhido para trabalhada no dia.

De um modo geral, ao apreendermos uma partitura éramos convidados a encontrar o nosso jeito de produzi-la, nosso estilo. A reestruturação estilística da partitura seguia algumas normas de acordo com a potência dramática do poema. Mas, de modo geral essas releituras encontravam-se vinculadas com o fatores expressivos do movimento (FERNANDES, 2006; LABAN, 1978) ou com os parâmetros organizadores da ação corporal (LIMA, 2004; MOTTA, 2006) em uma abordagem de técnica como autodescoberta de plenitude somática (IANNITELLI, 2000; LIMA, 1999; OLIVEIRA, 2013; VIANNA, 2005).

A principal atividade que aconteceu no projeto, com certeza, foi o uso dos poemas como possibilidade de criação de movimento. Durante o desenvolvimento do processo nem todos os poemas do livro foram trabalhados, apenas alguns foram selecionados pelo professor-coreógrafo e cada um deles tinha uma proposta diferente para interpretação.

Como exemplo, podemos referenciar a atividade desenvolvida a partir do poema “O colar de coralina” onde aprendemos uma sequência e recebemos a proposta de modifica-la a partir de três palavras encontradas nessa obra: “colar”, “corre” e “colunas” transformando a estrutura gestual anterior em uma nova partitura. O poema “O cavalinho branco” a partir do qual cada bailarino criou uma nova partitura com movimentos de uma das sequências já trabalhadas anteriormente, juntamente com novos movimentos a partir do entendimento de cada um sobre o poema. Já a partir dos textos “O mosquito escreve” e “Ou isto, ou aquilo” novas composições foram criadas, com o primeiro os movimentos tinham que formar a palavra “mosquito” e o segundo deveriam ser uma composição livre inspirada pelo universo simbólico de cada um.

O signo poético ganha simbologia quando o leitor entra com a experiência subjetiva e as forças sociais que vão encorpando as palavras com a prenhez simbólica acumulada em cada época. A polissemia da linguagem poética é o dicionário ideal para quem quer aprender a olhar o mundo como um conjunto de sinais porque, uma vez a palavra convertida em símbolo, o sentido não se esgotará e a imagem nunca cessará de significar. (SOUZA; CAMPOS, 2016, p. 574)

Trabalhar com poesia, é uma forma de trabalhar com o imaginário pessoal de quem lê. Na transformação do signo literário, construímos em nossas cabeças um universo elaborado através das nossas experiências e dos nossos desejos. Ao transpor a palavra em imagem, utilizamos da nossa forma de perceber o mundo, para criar outros mundos. Dessa forma, conquanto o grupo de estudantes-bailarinos tenha utilizado uma mesma poesia durante os ensaios, estabeleceu-se abordagens corporais diferenciadas para a composição das partituras corporais.

Isto se deu não somente devido às diferentes experiências em dança que os integrantes possuíam, mas também pela relação de construção imagética da palavra. O bailarino transformando a palavra em imagem, a imagem em movimento, o movimento em dança. A poesia como estímulo criativo para um processo coreográfico, possibilitou reconhecer no corpo um pouco dos universos subjetivos criados pela mente de quem os leu.

Logo após a utilização dos poemas, o foco foi o universo infantil que o livro como um todo traz, remetendo as memórias, brincadeiras, a cultura popular e a imaginação. Pequenas composições foram criadas com base nesses elementos e o cenário foi estudado de forma a despertar no público a ideia do “quintal de casa”: local em que toda criança gosta de estar para brincar e imaginar. Bicicleta, gaiola, flores e plantas, elementos que podemos encontrar no quintal, foram adicionados à cena complementando o espaço e a performance dos bailarinos. Outra estrutura relevante para o estabelecimento do estado cênico foi a prática da música ao vivo na cena, envolvendo sons naturais, músicas da cultura popular e cantigas de roda, sendo remixados em tempo real por um dos integrantes do projeto.

Foi também a partir desse universo simbólico construído das poesias de Cecília Meireles e das nossas memórias e brincadeiras populares, que surgiu uma outra possibilidade de ato criativo para o espetáculo. Um empreendimento que partiu das composições e organizações corporais, para a criação de outras poesias. Uma sistematização que partiu do corpo para a palavra dita/escrita. Uma possibilidade de transpor uma poética do corpo, para uma poética da palavra. Dessa forma surgiram duas poesias escritas por um dos intérpretes-criadores, que fizeram parte do resultado final do espetáculo.

Terra, terreiro, cimento batido, quinta.

Figuras incertas de memórias recortadas

Em busca do caminho de casa.
Lembra da brincadeira na escada?
Tempo bom de criança arteira,
Que busca toda sexta feira
A alegria de jogar a céu aberto.
Pássaro voa solto.
Gaiola é casa de mãe quando a brincadeira acaba.
Mistura suor e sujeira,
Birra e brincadeira,
Derrama tudo isso numa banheira para depois descansar.
Brincadeira de criança é que nem vento,
Bate na gente e refresca o tempo
Pra depois deixar saudades
Do quintal que sempre foi meu lar.

A primeira poesia não tem título, só tem corpo e/no espaço, gira na pirueta da bailarina e caí no chão de terra do quintal. Ela é como criança: chega da escola com fome, mas ainda tem vontade de brincar; corre apressadamente para a rua, já sabendo que a mãe vai chamar pra entrar. A primeira poesia é a tensão entre leveza que é a brincadeira, com o cansaço do menino que perdeu o fôlego porque brincou demais.

“Se essa rua fosse minha”
Cada pedra seria uma memória.
Aqui não haveria espaço para asfalto,
Pois memória boa se prende a terra, ela se enraiza.
Flores e plantas habitariam esse lugar
Com hábil sutileza
E dançariam num espaço traçado.
Gaiolas seriam espaços abertos,
pronto para carinhos e afetos.
Lugar de amizades atravessadas,
onde “eles passarão... eu passarinho”.
“Se essa rua fosse minha”
Seria um quintal a céu aberto.
Encruzilhamento de histórias
que traçam na memória,
as lembranças da infância.

A segunda poesia é o encontro dos nossos corpos, das nossas trajetórias da infância. Um lugar entre as descobertas dos nossos “eu” criança, durante o processo de construção do espetáculo. Um lugar que é construído na cena entre balões, bicicleta, gaiola, sapatos, roupas, bolas, brincadeiras, corda, música e plantas. Um lugar atravessado pelas memórias e corpos dos bailarinos, que através da dança compartilham suas experiências e suas poéticas coreográficas.

A partir dos poemas, das partituras criadas e da composição do espaço cênico foi possível desenvolver um espetáculo que atualmente tem duração de 45 minutos. Em cena, o espetáculo compartilha performances em solo, duos e conjuntos apresentando todo o trabalho desenvolvido durante o semestre com os alunos da graduação e revelando questões sobre o enigma do movimento (DANTAS, 1997).

Através dessas estratégias, obtivemos o resultado final do espetáculo que passou a ser apresentado nas escolas. Dessa forma, os profissionais em formação, que participaram do projeto, puderam aprimorar suas habilidades técnicas, criativas e coreográficas; além de experimentarem exercícios de composições criativas em grupos e explorarem a questão da fantasia e da imaginação como fonte de práticas pedagógicas e coreográficas.

Já no ambiente escolar foi possível perceber o quão importante é promover encontros entre arte e escola tendo em vista que, de certa forma, existem muitas dificuldades para que as escolas promovam saídas culturais com seus alunos. O fato de termos apresentado o resultado do projeto de extensão nas escolas consistiu em uma forma de tornar acessível e aproximar as pessoas do universo da dança. E, além destas apresentações no ambiente escolar apresentamos em Mostras e Festivais de Arte como: Mostra de Arte/PROBEX promovido pela Universidade Federal da Paraíba; Festival Atos Universitário promovido pela UFCG; Mostra Ariús de Teatro de Rua promovido pelo SESC Campina Grande; Mostra A_Ponte promovida pelo Itaú Cultural; Projeto SESC Paraíba Encena promovido pela SESC Paraíba.

Uma outra ação interessante desse projeto foi conceber um evento na cidade de João Pessoa onde a escola apresentasse para a universidade e a universidade apresentasse para a escola. Estruturamos, então, um evento no Teatro Lima Penante denominado Entre-Danças. Esta mostra estruturou-se como um intercâmbio cultural entre a Escola Municipal de Ensino Dom Hélder Câmara (Valentina) e o Projeto de Extensão "Vamos Circular com Danças nas Escolas".

Os encontros proporcionados pelo projeto, convergiram para formar o Coletivo de Dança Redemoinho, um lugar para perceber diferentes corpos e suas diferentes poéticas, que ao se relacionarem proporcionam um lugar potente de descobertas coreográficas. Um coletivo que agrega diferentes trajetórias corporais, para compor a partir de um elemento que os une, uma organização circular que se direciona para um ponto focal, o corpo que dança através de suas singularidades, de suas poéticas.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi resultado das articulações estabelecidas entre universidade e sociedade a partir do projeto de extensão "Vamos circular com danças nas escolas?". Este projeto teve o objetivo de estabelecer diálogos entre

a Universidade Federal da Paraíba e as escolas da Rede Pública de Ensino da cidade de João Pessoa, através de apresentações artísticas no ambiente escolar. Por isso, o projeto “Vamos circular com danças nas escolas?” estruturou-se a partir de três etapas principais: i) a primeira etapa estruturou-se como uma organização e entendimento do roteiro coreográfico e a abordagem conceitual do espetáculo; ii) a segunda etapa constituiu-se na composição de um espetáculo coreográfico e iii) a terceira etapa efetivou-se a partir da visitação e apresentação do espetáculo nas escolas e espaços da cidade de João Pessoa e Campina Grande.

O espetáculo criado intitulou-se “Pequenas danças para não esquecer” e o objetivo foi desenvolvê-lo a partir de estruturas dramáticas que dialogassem com o universo infanto-juvenil. Os estímulos criativos foram organizados a partir da orientação do coordenador do projeto, o qual utilizou o livro de poesias de Cecília Meireles “Ou isso, ou aquilo” tanto para a criação de partituras, quanto para as pesquisas corporais pautadas em improvisação. Assim, para o processo de composição coreográfica, os intérpretes vivenciaram propostas de aquecimento corporal, ensaios de partituras previamente estabelecidas, estruturação de jogos espaciais, brincadeiras infantis, experimentações com danças populares e laboratórios de movimentos a partir de roteiros extraídos do livro.

Através dessas estratégias, obtivemos o resultado final do espetáculo que passou a ser apresentado nas escolas e em outros espaços da Paraíba. Dessa forma, os profissionais em formação, que participaram do projeto, puderam aprimorar suas habilidades técnicas, criativas e coreográficas; além de experimentarem exercícios de composições criativas em grupos e explorarem a questão da fantasia e da imaginação como fonte de práticas pedagógicas e coreográficas.

Já no ambiente escolar foi possível perceber o quão importante é promover encontros entre arte e escola tendo em vista que, de certa forma, existem muitas dificuldades para que as escolas promovam saídas culturais com seus alunos. O fato de termos apresentado o resultado do projeto de extensão nas escolas consistiu em uma forma de tornar acessível e aproximar as pessoas do universo da dança. Além disso, a circulação da dança nas escolas representou um modo de instigar os alunos e os funcionários da Rede Pública de Ensino a estabelecerem contato com vários tipos de produções artísticas.

A poesia como elemento de composição coreográfica é uma possibilidade de ampliar estratégias de criação poética, uma abordagem que possibilita trabalhar com os universos simbólicos de alunos e/ou bailarinos. A elaboração desse tipo de trabalho, também propõe um processo mais colaborativo entre os indivíduos, por se tratar de um investimento muito subjetivo de abordagem, um processo como esse pode estimular maiores relações de parceria e compreensão de si e do outro.

Outro resultado importante que resultou da interação direta dos alunos da

universidade, participantes do espetáculo, com os alunos da Rede Pública de Ensino de João Pessoa foi a divulgação dos cursos de teatro e dança da Universidade Federal da Paraíba como possibilidade formativa para aqueles que tenham interesse em seguir carreira artística. Concluímos, assim que tanto o processo de criação quanto a apresentação do espetáculo revelam conhecimentos e diferentes processos de ensino-aprendizagem que repercutem tanto na vida daqueles que produzem, quanto na vida daqueles que apreciam dança. A dança é uma plataforma política, social, cultural, cognitiva, mas acima de tudo, um campo de sensibilidades e falar dos processos de composição em dança é efetivar uma partilha sensível que deve ser cada vez mais valorizada nas articulações entre a universidade e a sociedade.

REFERÊNCIAS

DANTAS, Mônica. **Dança: O enigma do Movimento**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1997.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas**. São Paulo: Annablume, 2006.

KATZ, Helena. **O Coreógrafo como DJ**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). *Lições de Dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

LABAN, Rudolf von. **Domínio do Movimento**. Lisa Ullman (org.). São Paulo: Summus, 1978.

IANNITELLI, Leda Muhana. **Técnica da Dança: Uma Proposta Alternativa de Formação e Treinamento de Dançarinos**. In.: Congresso Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2., Belo Horizonte, 2000.

LIMA, André Meyer Alves de Lima. **Helenita Sá Earp e suas Propostas para Abordagens Criativas da Formação Técnica de Interpretes na Dança Contemporânea**. In.: Congresso Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 1., Belo Horizonte, 1999.

_____. **A Poética da Deformação na Dança Contemporânea**. Rio de Janeiro: Monteiro Diniz, 2004.

MOTTA, Maria Alice Monteiro. **Teoria Fundamentos da Dança: Uma Abordagem Epistemológica à Luz da Teoria das Estranhezas**. Niterói: Universidade Federal Fluminense/ Mestrado em Ciência da Arte (Dissertação/ PPGCA), 2006.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. **Corpo, Dança e Contexto: Apontamentos sobre a Técnica da Dança em Abordagens Plenas**. In.: *Revista Dança*, Salvador, v. 2, n. 1, p. 22-33, jan./jun. 2013.

SOUZA, E. N. F.; CAMPOS, F. C. **Dos sinais às imagens poéticas: leitura de poesia e crítica do imaginário**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 51, n. 4, p. 573-582, out.-dez. 2016.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005.

A ARTE RUPESTRE DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO PEDRA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A PAISAGEM

Data de aceite: 20/12/2019

Samanta de França Serrano

UniCEUB, PIC Institucional, aluno bolsista
samanta.fr.serrano@gmail.com

Deusdedith Rocha Junior

UniCEUB, professor orientador
deusdedith.junior@uniceub.br

Este trabalho apresenta a importância do estudo arqueológico na realização de um resgate da memória dos homens e mulheres pré-históricos que passaram pela região do Planalto Central, além de contribuir para uma maior compreensão de como ocorreram as primeiras ocupações humanas nesta região. Na análise e no levantamento das pinturas rupestres presentes no sítio arqueológico Pedra Escrita, localizado na região da Chapada dos Veadeiros, próximo ao povoado de São Jorge- GO, percebe-se o homem pré-histórico como parte de um conjunto com a paisagem da região. Também é possível ter compreensão sobre a forma com que esse território influenciou no cotidiano dos grupos pré-históricos que se fizeram presentes naquele local, como eles interpretavam as dinâmicas territoriais, e em qual contexto o sítio analisado está inserido. A metodologia consistiu em um levantamento fotográfico, no desenho digital das pinturas rupestres e em observações

paisagísticas, segundo o georreferenciamento do sítio Pedra Escrita, a fim de perceber quais condições favoreceram a realização das pinturas naquele local. Com o resultado das análises do levantamento fotográfico, realizamos uma classificação tipológica das pinturas rupestres, para que chegássemos a uma datação aproximada. O sítio arqueológico Pedra Escrita possui 221 pinturas rupestres, que são predominantemente da Tradição Geométrica. Há também alguns antropomorfos e zoomorfos representados, e as pinturas são majoritariamente nas cores vermelho, amarelo e preto. A maioria apresenta um bom estado de conservação. As pinturas presentes no referido sítio comparadas com outros sítios de pintura rupestre da região do Planalto Central foi necessária para determinar a datação dos grupos de homens pré-históricos que fizeram seus registros naquele local. Em relação com os outros sítios rupestres da região, como os de Serranópolis e Caiapônia, e segundo estudos anteriores realizados nesses sítios, usando o método de teste do carbono 14, e pela similaridade das pinturas rupestres entre os sítios, podemos concluir que, na localidade do sítio arqueológico Pedra Escrita, o homem viveu há cerca de 11 mil anos. Diante disso, o trabalho traz consigo a importância da análise das pinturas rupestres do sítio analisado para ampliar a grelha interpretativa das mesmas,

o que contribui para a realização de outras pesquisas sobre o comportamento e a evolução do homem pré-histórico. Por meio das análises das pinturas rupestres do sítio arqueológico Pedra Escrita, podemos perceber que a escolha do paredão não foi ao acaso. Por estar no leito de um córrego intermitente, o Buritirana, vemos que era um lugar que gerava segurança e a garantia de alimento e água, pois nos períodos de seca, o local mantém pequenos reservatórios de água. Destarte, podemos perceber que o espaço em que o homem se insere está repleto de construções sociais e simbólicas, o que possibilita mais de uma interpretação das pinturas. Uma delas é a de função mitológica, o que mostra que o paredão era um local propício às manifestações artísticas do mundo religioso e metafísico do homem pré-histórico; outra interpretação possível é a necessidade instintiva de marcar a territorialidade, o que representa uma forma de unidade cultural entre os grupos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte rupestre; sítio Pedra Escrita; homem pré-histórico; paisagem.

INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta busca analisar a arte rupestre pré-histórica do sítio arqueológico Pedra Escrita, e preocupa-se em compreender, por meio da análise do sítio e das gravuras representadas nele, como os primeiros habitantes da região do Planalto Central ressignificavam o meio em que estavam inseridos, e como se relacionavam com a paisagem. A análise acerca da importância do estudo arqueológico na realização de um resgate da memória dos homens e mulheres pré-históricos que passaram pela região, também é um dos principais motivadores do presente estudo.

A Chapada dos Veadeiros, também conhecida como o Berço das Águas, é o local onde se encontra o maior segmento de cerrado contínuo em todo o mundo. O parque, que hoje abrange cerca de 65 mil hectares, se localiza na região nordeste do estado de Goiás e é formado por uma cadeia contínua de serras, que se configuram em uma paisagem diversificada em conjunto com uma grande biodiversidade em seu cerrado aberto. Situa-se, atualmente, no domínio morfoclimático das caatingas, e possui mais de duas mil cachoeiras catalogadas, onde o principal rio é o Rio Preto, que desemboca na bacia do rio Tocantins, que dá origem a diversos outros afluentes. É nesse cenário do Planalto Central onde o sítio arqueológico de pintura rupestre, Pedra Escrita, se localiza, próximo ao distrito povoado de São Jorge, no município de Alto Paraíso, GO.

Inscrita na Lista do Patrimônio Mundial sob os critérios IX e X, a região da Chapada dos Veadeiros é um exemplo excepcional dos processos ecológicos e biológicos significativos da evolução e do desenvolvimento de ecossistemas por conter um dos mais importantes e significativos habitats naturais para conservação

in situ da diversidade biológica. A inscrição foi realizada em 2001, em conjunto com outras áreas de preservação, sob o nome “Áreas Protegidas do Cerrado: Parques Nacionais da Chapada dos Veadeiros e das Emas”.

O sítio Pedra Escrita é composto por uma série de registros pré-históricos em um bom estado de preservação. São aproximadamente 220 pinturas, que possuem um perfil gráfico único em todo o paredão, a qual a maioria dos grafismos rupestres fazem parte da Tradição Geométrica. O paredão onde essas pinturas rupestres estão representadas é de formação arenítica, e se localiza à esquerda de um córrego intermitente, o Buritirana.

As representações ali registradas, caracterizam e representam a memória dos nossos povos ancestrais que há muito viviam nessas terras. Essas gravuras nos auxiliam a compreender melhor a história dos nossos ancestrais e, conseqüentemente, a nossa história, além de contribuir com o melhor entendimento sobre como se deu nossa evolução cultural-cognitiva, como esses primeiros homens se organizavam e percebiam o mundo ao seu redor.

A arte rupestre é de grande interesse para o estudo arqueológico brasileiro por ser um dos elementos da arqueologia que mais desperta a curiosidade e que mais instiga o imaginário do ser humano (BERROCAL, 2004). A arte é a representação do imaginário, a externalização da memória, das idéias, de um indivíduo inserido em um contexto social. O principal objetivo do “artista” é se comunicar com outros membros do seu grupo social, com grupos rivais ou até mesmo com entidades metafísicas, e a pintura rupestre registrada no paredão do referido sítio, é um meio de transmissão de uma informação entre o artista (emissor) e os inúmeros receptores que passaram pela mesma região ao longo dos últimos milhares de anos.

Os registros pré-históricos, além de representarem o modo com que esses homens resolviam as adversidades para que a produção artística fosse possível, independentemente de sua finalidade, representam também, através de todos os significados que as gravuras possuem, a cultura imaterial de um povo durante um longo período.

Muitos estudiosos dedicam sua vida a estudar a arte rupestre, desde sua documentação até sua interpretação. Por ter sido sempre comparada e analisada do ponto de vista estético ocidental, é necessário que se entenda o contexto cronocultural daqueles que a produziram para, assim, termos uma melhor compreensão sobre essas manifestações do pensamento do homem pré-histórico. Para tanto, é necessário que haja uma interpretação mais aprofundada das pinturas, não somente o seu levantamento descritivo, através de ferramentas analíticas próprias da arqueologia da paisagem.

O Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, registra inúmeros sítios arqueológicos do tipo de pintura e

gravura rupestre, em abrigos e paredões, no Goiás, onde seus artistas deixavam suas impressões representada ali. Contudo, a maioria desses sítios possuem apenas o registro de cadastramento, e o sítio analisado faz parte desse grupo. **ANEXO A: Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos - Impressão**

Há alguns fatores que ameaçam a preservação do sítio Pedra Escrita, como a ação dos agentes erosivos naturais, intemperismos, e até o resultado da interferência humana, decorrente da falta de educação patrimonial. A pesquisa se preocupou em fazer o levantamento fotográfico do sítio, visto que algumas pinturas estão ameaçadas de desaparecimento, levando consigo todo o vestígio da ação humana pré-histórica no local.

A documentação e o registro do sítio se fazem necessários devido a urgência da preservação desse patrimônio, por representarem a memória dos nossos ancestrais e os primeiros testemunhos da nossa história, além de serem os "únicos vestígios deixados consciente e voluntariamente pelos homens pré-históricos, como salientava Annette Laming-Emperaire" (PROUS, 1992).

O principal objetivo dessa pesquisa é analisar a arte rupestre do sítio Pedra Escrita, compreender os principais conceitos vinculados aos estudos de pintura rupestre, com foco para os estudos de arte rupestre e arqueologia da paisagem no Planalto Central, com o intuito de entender o contexto ao qual o sítio Pedra Escrita se encontra.

Ao realizarmos a análise e o levantamento das pinturas rupestres presentes no sítio arqueológico Pedra Escrita, podemos perceber o homem pré-histórico como parte de um todo, junto com a paisagem da região, desde a fauna, flora, até sua relação com corpos celestes. A compreensão sobre a forma com que esse território influenciou no imaginário e no cotidiano dos grupos pré-históricos que passaram por aquele local, e qual contexto o sítio arqueológico se insere, também foi uma das problemáticas que incitaram à ideia de trabalhar com o sítio supracitado, visto que nunca houve uma análise dos seus grafismos rupestres, além da análise de como a dinâmica territorial era representada pelos homens pré-históricos e sua influência no cotidiano de grupos pré-históricos que ali viveram. O desenvolvimento dos conceitos de arte rupestre e arqueologia da paisagem, qual a importância deles, e de que forma estes podem ser aplicados ao referido sítio e ao Planalto Central, também foram algumas das problemáticas levantadas no início da pesquisa. Os resultados finais da pesquisa colaboram com uma maior compreensão dos aspectos mais relevantes das primeiras ocupações humanas, e sua história, na região do Planalto Central.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A arte rupestre é, com certeza, dentro da pré-história brasileira, o elemento que se encontra mais em destaque, em geral, fora de contexto estratigráfico. Contudo, ainda são inúmeras e, muitas vezes, divergentes as discussões que giram em torno dos estudos sobre a arte rupestre pré-histórica. No Brasil, as pesquisas geralmente são pautadas pelo estudo das tradições rupestres, onde são considerados os tipos de figuras, as proporções relativas entre elas e as possíveis relações entre figuras que compõe um painel (MARTIN, 1997). O principal objetivo deste tipo de estudo é ordenar e agrupar as figuras com traços distintivos e temáticas semelhantes de uma mesma região (PROUS, 2003) em grupos que representam identidades culturais (PESSIS, 1992). Para Guidon (1989) as tradições foram delimitadas de acordo com as pinturas e suas proporções relativas nas áreas estudadas. Os estudos geralmente resultam em dados estatísticos que contribuem para a melhor compreensão da gestão do território na pré-história. Trigger (2004, p. 18 e 19), define: A arqueologia (...) procura explicar o que aconteceu a um grupo específico de seres humanos no passado e fazer generalizações a respeito do processo de mudança cultural.

Bednarik definia o termo “arte rupestre” como:

[...] consists of markings occurring on rock surfaces that were ‘intentionally’ produced by members of the genus Homo (i. e. anthropic markings), that are detectable by ‘normal’ human sensory faculties, and that are concept-mediated externalizations of a ‘conscious’ awareness of some form of perceived reality (BEDNARIK, 2007).

De acordo com Merlin Donald (1991) a evolução cultural-cognitiva pode ser dividida em três principais estágios: O desenvolvimento de habilidades miméticas, as invenções lexicais e a externalização da memória (DOWNSON, 1998). A evolução cultural-cognitiva é um resultado direto do processo evolutivo da morfologia craniana dos hominídeos, no último milhão de anos.

A anatomia do aparelho fonético dos hominídeos, e até mesmo de outros membros do reino animal, já os habilitavam a pronunciar determinados sons, como vogais. Contudo, o segundo estágio da evolução cultural-cognitiva descrito por Donald (1991) veio com o Homo sapiens, com capacidades mais complexas de articular e modular os sons, resultando sobretudo em uma grande revolução social. Antes de ser palavra a linguagem é um pensamento e por excelência a linguagem é um veículo de comunicação entre o interno (pensamento) e o externo (palavra) (VIALOU, 2005).

O pensamento é manifestado através de códigos simbólicos, que são convenções criadas por um grupo social e que expressam “o modo de imaginar, pensar, experimentar e construir o mundo” (GALLARDO 1998, 1999 *apud* GALLARDO, 2004) em que viviam. Neste sentido, os símbolos são então representações ideológicas do

modo de vida de uma comunidade. A ideologia constitui a operacionalidade da cultura, agindo diretamente na construção do indivíduo como sujeito social ao mesmo tempo em que é construída pela relação social dos indivíduos (SOUSA FILHO, 2012).

Os códigos simbólicos em um primeiro momento foram materializados na fala, através da palavra, que somente existe quando há uma interação social, onde há interdiscursividade, com emissor e receptor. O contexto social conduz a produção e a recepção das formas simbólicas. Para Thompson (1995) o receptor assimila e interpreta o símbolo, em um processo ativo e criativo de interpretação de acordo com sua carga cultural e ideológica.

As imagens mentais podem ter surgido antes da fala, contudo a capacidade de externalizar e materializar veio depois, sendo fruto da combinação de três condições: desenvolvimento da memória figurativa, intencionalidade e desenvolvimento do pensamento abstrato (GUBERN, 1992, apud BERROCAL, 2004). A associação dessas condicionantes resulta na capacidade da invenção visual-simbólica, gerando uma variedade de complexas convenções gráficas (DONALD, 1991). A capacidade de materialização do pensamento através da expressão gráfica é a principal revolução cultural no processo evolutivo do *Homo sapiens sapiens*, pois possibilita a perpetuação do pensamento e a sofisticação da comunicação, perpassando diversas condicionantes temporais. A arte rupestre pré-histórica torna-se, desta maneira, o primeiro registro arqueológico dessa evolução cultural-cognitiva, que ultrapassa cinquenta mil anos.

A arte é uma forma de expressão do ser humano, onde ele consegue representar o visível (real) e o simbólico. Os códigos simbólicos são a expressão do imaginário. A representação dos signos, que fazem parte apenas do universo simbólico de uma determinada sociedade, não significando absolutamente nada para outras sociedades. Os signos foram criados para referenciar determinados objetos, acontecimentos ou conceitos. Possuem significados pontuados, contudo, existem independente do receptor conhecer seu significado. ” (ABREU, 2011).

O estudo da arte rupestre é possibilitado somente a partir da identificação e do registro da arte, que segue critérios próprios tanto para o levantamento de pintura, quanto para o levantamento de gravura. A arqueologia rupestre é o estudo sistemático da arte rupestre como um artefato arqueológico, baseado, principalmente, na metodologia de levantamento e registro (FOSSATI *et all*, 1990).

Conceitualmente, a arte carrega em si significados estéticos, que, muitas vezes, reduzem a compreensão da arte rupestre como um produto do homem pré-histórico. Dessa forma, a arqueologia rupestre visa contribuir no estudo da pré-história tratando a arte rupestre, essencialmente, como um artefato pré-histórico, produzido por um grupo social que continha intenções que perpassavam o sentido único estético. Ao contemplar a totalidade do sítio arqueológico, tornam-se perceptíveis nuances da

tecnologia da manufatura da arte rupestre, permitindo a percepção de sobreposições (ABREU, 2012).

Através dessas compreensões, possibilita-se a identificação dos grupos produtores da arte, considerando os diversos aspectos relacionados às temáticas e às técnicas utilizadas para a manufatura da arte. O estudo das diferentes camadas arqueológicas de um painel de arte rupestre, priorizando a observação das sobreposições, permite criar uma sequência estratigráfica, tal como ocorre com as escavações arqueológicas, possibilitando identificar uma cronologia relacionada às temáticas e aos grupos sociais executores da arte, ou seja, do ambiente cultural ao qual a arte está inserida. O estudo das sobreposições, em conjunto com outros elementos, como a pátina (...) pode contribuir com criação de um quadro cronológico das gravuras (ABREU, 2012). McManmon define sítio arqueológico a reunião de elementos que os constituem, tais como artefatos, estruturas e solos antrópicos (1984 apud BICHO, 2011).

A análise da extensão territorial de determinado tipo de arte rupestre é um mecanismo que colabora com a compreensão da mobilidade do homem pré-histórico. Outrossim, em conjunto com as análises geomorfológicas e paisagísticas, permite criar um mapa de distribuição espacial relacionado ao uso dos recursos naturais pelos grupos pré-históricos que habitaram determinada região. A capacidade de escolher move o homem a buscar locais com características socioambientais favoráveis a alimentação e proteção, e também com características mais subjetivas, muitas vezes não claras para outras sociedades.

É notável, assim, que o ser humano é capaz de modificar e de construir sua própria realidade. É modificando o território que a paisagem se modifica, se intensifica, propiciando uma incursão sob a égide do sentimento de pertencer a algo, ou à algum lugar - onde o mundo acontece (Viana, Queiroz e Costa, 2016)

Knapp e Ashmore (1999) mostram que o espaço e a paisagem são ‘entidades’ diferenciadas, que devem ser pensadas como objetos passíveis a análises integradas às pesquisas arqueológicas. Berrocal (2005) contribui com esta linha de pesquisa, descrevendo que esta deve ser entendida como um “*marco de una concepción geográfica del desarrollo social, en el que las relaciones primarias que el ser humano establece con su entorno son condiciones necesarias para la evolución histórica consecuente*”.

A arqueologia da paisagem se torna, então, um novo horizonte às pesquisas que visam explorar a interação do homem com o meio físico em que esteve inserido. Uma de suas premissas é o fato de que o espaço onde vive o homem é repleto de conotações e criações humanas e jamais será um espaço vazio, carregando em si construções sociais e simbólicas.

Dessa maneira, o estudo da paisagem se torna uma ferramenta analítica que

possibilita o melhor entendimento de distribuição espacial de sítios arqueológicos, dentro de uma região. A metodologia da pesquisa arqueológica embasada na arqueologia da paisagem deve considerar as fontes de recursos naturais, as bacias hidrográficas, o relevo, entre outros, inserindo os sítios arqueológicos nesse contexto, através da criação de mapas que elucidam a interação do sítio arqueológico com a paisagem.

Sobre os primeiros habitantes da região estudada, Felipe e Souza afirmam:

“Os pioneiros do Cerrado no Planalto Central ocupavam um conjunto de abrigos com bastante intensidade, contradizendo a expectativa de que eles, a maior parte do tempo, vagariam pelo território sem ponto de amarração. Certamente eram populações compostas por poucas famílias, que tinham um lugar bem identificado por acidentes geográficos, pinturas e gravuras, no qual permaneceram por muito tempo, servindo de referência. Em outros lugares do planalto a permanência nos sítios foi menor, ou porque não existiam grandes coberturas rochosas que os abrigassem, ou porque os recursos que buscavam estavam mais distribuídos no espaço. Nesses lugares o conceito de nomadismo parece mais aplicável” (FELIPPE & SOUZA, 2006).

A paisagem, segundo Knapp e Ashmore, pode ser considerada como uma “entidade diferenciada” (KNAPP & ASHMORE, 1999), pressupondo que a capacidade de escolher move o homem a buscar locais com características socioambientais favoráveis à alimentação e proteção e também com características mais subjetivas, muitas vezes não claras para outras sociedades (ABREU, 2011).

Relacionar espacialmente os lugares de habitação e as fontes de recursos naturais exige uma apurada noção de orientação geográfica, que é possível através da observação da conjunção dos elementos da geomorfologia e paisagem e também da observação astronômica (BOCCAS, 2004). A arqueoastronomia é definida como o estudo da interação do homem pré-histórico com os corpos celestes representada através da arte rupestre. A representação de corpos celestes e de fenômenos astronômicos eram comuns entre povos pré-históricos em todos os continentes. A arqueoastronomia inter-relaciona-se com a arqueologia cognitiva, porque estuda habilidades cognitivas astronômicas de grupos e civilizações passadas e o que esses povos pensavam sobre os fenômenos celestes (COIMBRA, 2008).

METODOLOGIA E PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa dividiu-se em três etapas complementares que visavam alcançar os objetivos propostos com mais eficiência. Essas três etapas são: levantamento bibliográfico e de dados primários, análise dos mesmos e redação dos resultados obtidos durante a pesquisa.

Na primeira etapa foi realizada a pesquisa de campo, com enfoque no levantamento da arte rupestre, em observações paisagísticas e no georreferenciamento

dos principais elementos observados, buscando compreender como era a região e como esta interferiu para que as pinturas ocorressem naquele local. O registro da arte rupestre se fez necessário, através de levantamento fotográfico; e posterior análise dos desenhos digitais, que possibilitaram a análise, classificação tipológica das pinturas rupestres para auxiliar a identificação de uma datação aproximada. O estudo da arte parietal, segundo Martin (1997), deve seguir uma sequência lógica, que sirva de parâmetro para o desenvolvimento das linhas de pesquisa. Portanto, seguindo a linha de Martin, na primeira etapa também foi analisado o entorno do sítio e os problemas de conservação.

O registro foi realizado ao lado direito das margens do córrego Buritirana, localizado no pequeno cânion, a 645 metros de altitude, 14° 13' 22" de latitude Sul e 47° 54' 48" de longitude Oeste.



Figuras 1 e 2 Mapa de localização Chapada dos Veadeiros.

Fonte: disponível no site <https://pt.wikipedia.org>

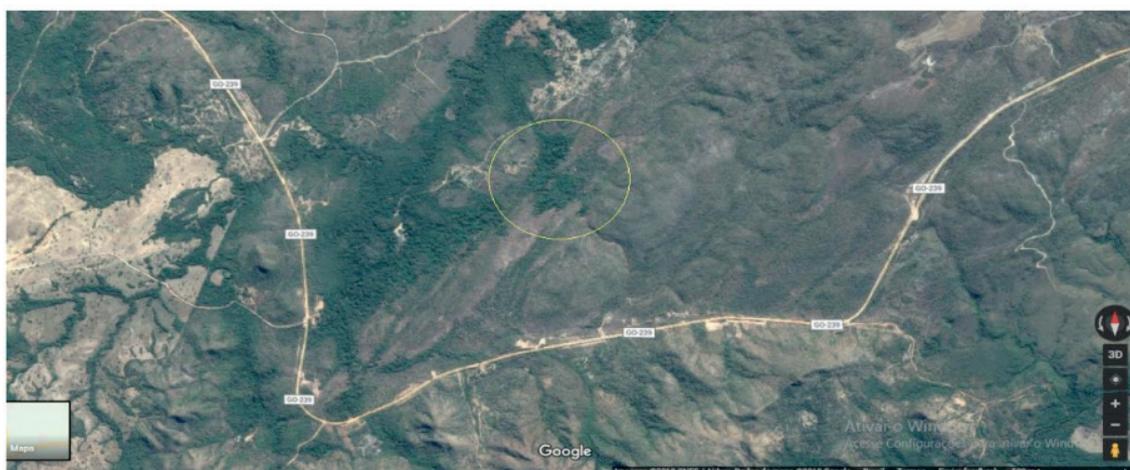


Imagem satélite da localização do sítio arqueológico Pedra Escrita, nas proximidades de São Jorge (destaque nosso).

Na segunda etapa foi realizada a análise dos dados obtidos, onde as pinturas foram classificadas de acordo com a tipologia. Nesse momento também ocorreu as análises comparativas com outros tipos de arte já identificadas em outros sítios arqueológicos na região do Planalto Central, a fim de determinar a datação aproximada de cada grupo que passou por aquele local.

A terceira e última etapa foi dedicada à produção textual, a qual buscou relatar todos os resultados obtidos na pesquisa e os resultados das análises feitas sobre os vestígios identificados. Por fim, foram abordadas as relações que podemos traçar entre os grupos pré-históricos que ali registraram sua presença e suas relações com a paisagem local, representados em possíveis interpretações dos significados das inscrições rupestres.

Informações adicionais: Os registros foram feitos pelo uso de uma câmera Cânon T6, Lente 18.55. Conferência de registro: Ernest Wust - 1989-1991. Croque.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O sítio arqueológico Pedra Escrita se localiza na área de proteção fazenda Oréades, e recebeu sua denominação no registro arqueológico de Sítio São Jorge 1 (GO-NI-96). Está localizado próximo ao município de Alto Paraíso, São Jorge, na Chapada dos Veadeiros-GO. Nunca houve uma análise sobre o sítio, somente um levantamento de dados realizado pelos pesquisadores nas áreas próximas à cota de inundação da Usina Hidrelétrica Serra da Mesa, entre os anos 1989 a 1991. O órgão responsável por essa análise inicial foi o Instituto Goiano da Pré-História e Antropologia, da universidade Católica de Goiás.

Os homens e mulheres pré-históricos, caçadores e coletores, no Brasil, dependiam de certas condições climáticas e geológicas para poderem realizar as atividades do seu cotidiano, bem como se alimentar, dormir e produzir os instrumentos que eram necessários para certas práticas, como a caça. Um fator que era fundamental para sua sobrevivência era a topografia e a hidrografia local. Um dos fatores que levaram os nossos ancestrais a passarem pelo local onde hoje é o sítio arqueológico Pedra Escrita é sua hidrografia, pois o paredão de formação arenítica se posiciona no leito de um córrego, atualmente intermitente, o Buritirana, que fica a 645 metros de altitude em relação ao mar.

Durante o período de seca, o rio apresenta pequenos reservatórios de água, principalmente em frente às inscrições rupestres. Desta forma, era um ambiente que teria água, não somente nos períodos chuvosos, mas em praticamente todo o período

de seca, o que garantia a certeza de um ambiente com um número considerável de vegetação e adequado para a reprodução de certos tipos de animais.

Apesar de toda ação dos agentes erosivos naturais, dos intemperismos, e da ação antrópica, a maioria dos registros se encontram em um bom estado de conservação, o que determinam a relevância histórica do sítio como alta.

O paredão de arenito apresenta uma formação lisa e regular, o que facilitou para que os antigos pudessem fazer os seus registros naquele local. Pela cor clara de alguns blocos de pedra, é possível que, antes de realizar as pinturas, os homens pré-históricos lixaram os blocos de pedras com outras pedras, para dar um maior destaque às pinturas.

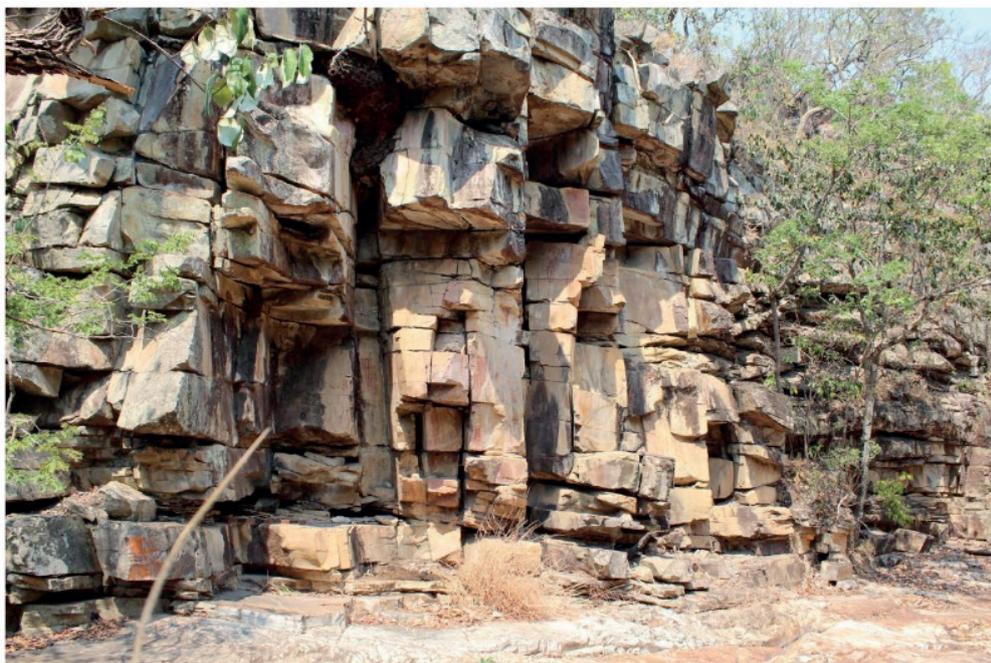


Figura 3

Imagem representando todo o paredão rochoso. Fonte: Imagem autoral.

O sítio dispõe de aproximadamente 221 pinturas, onde mais de 75% está em um bom estado de preservação, são predominantemente da Tradição Geométrica, que se caracteriza por figuras geométricas, e pode ser subdividida em dois grupos: Meridional e central, e setentrional, o qual Niede Guidon chamou de “Tradição Itacoatiara”. O sítio Pedra Escrita se encaixa na Tradição Itacoatiara, pois são “exclusivamente sítios gravados nas imediações dos rios (...), onde aproveitam o afloramento de rochas duras.” (PROUS, 1992). Apesar disso, as pinturas rupestres não ficam submersas no período das chuvas; elas se tornam mais visíveis quando há presença de água sobre as inscrições.

Podemos perceber as pinturas no paredão rochoso a partir de 0,30 cm até 6,1 metros em relação ao solo, onde a grande maioria foi realizada entre 2 a 4 metros do

chão. As pinturas podem se classificar em quatro categorias: Antropomorfos (2,5%), zoomorfos (3,5%), geométricos (83%) e “figuras não definidas” (11%).

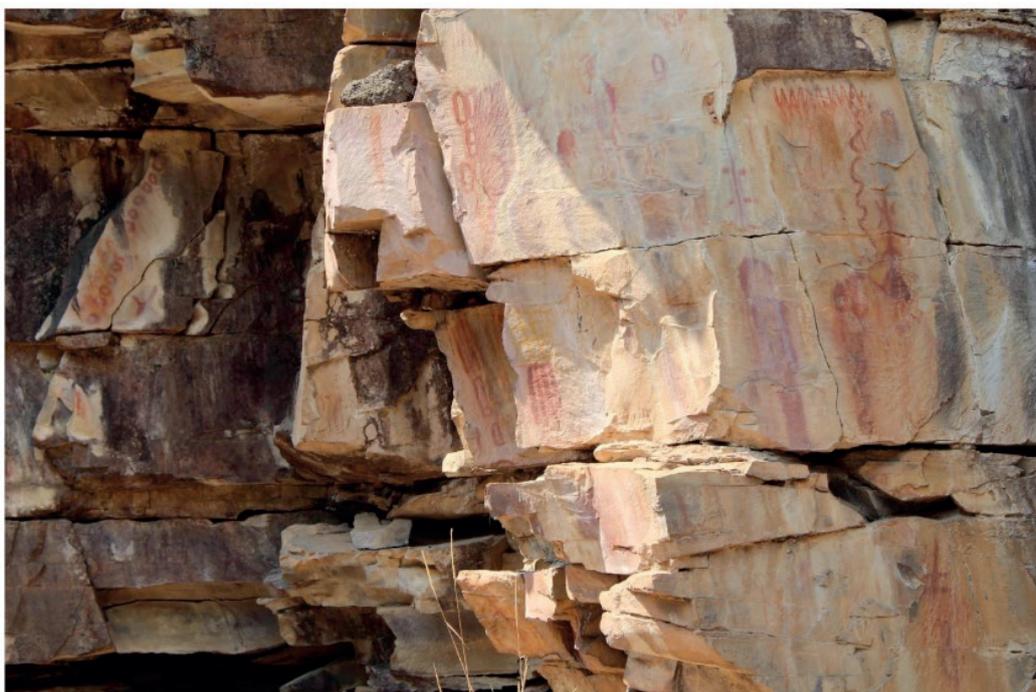


Figura 4 - Imagem contendo as representações gráficas, em formas geométricas e zoomorfos, nas cores vermelho e amarelo.

Fonte: Imagem autoral.

As inscrições são predominantemente nas cores preta, amarelo e vermelho, provenientes de pigmentos naturais como o genipapo, urucum e carvão, vegetais e óxido de ferro, muitas vezes misturados a resinas vegetais.

Os antropomorfos formam a menor parcela dos registros. São seis, no total, e apresentam cabeça, tronco e membros. A cabeça de todos possui forma arredondada; dois possuem pescoço; três apresentam troncos compridos; todos estão isolados uns dos outros. Cinco dessas representações estão dispostas em na vertical, e uma na diagonal. O tamanho delas varia entre 10 cm a 30 cm, e suas cores variam entre preto, vermelho e um único em amarelo.

Há oito zoomorfos, todos pintados em vermelho. Há parte de um cervídeo representado, com a cabeça bem preservada; há sete répteis, com todos os membros, porém há um que apresenta dedos, e outro não apresenta cauda. Variam entre 8 cm a 25 cm.



Figuras 5 e 6 - Imagem representando pinturas em forma de “grade” círculos, nas cores vermelho e amarelo.

Fonte: Imagem autoral.



Imagem representando pinturas em forma de “grade” círculos, nas cores vermelho e amarelo.

Fonte: Imagem autoral.

As pinturas geométricas, maioria no sítio, são no total 186. Possuem diferentes formas, entre elas, círculos, losangos, triângulos, em forma de “grade”, traços sequenciados, retos ou curvos, formando uma série de traços paralelos, oblíquos e verticais. Há várias sequências de pequenos retângulos, por vezes preenchidos. São figuras isoladas, em sua maioria nas cores vermelho e preto, com o tamanho variando entre 8 cm a 98 cm.

As figuras não definidas se configuram em registros já parcialmente

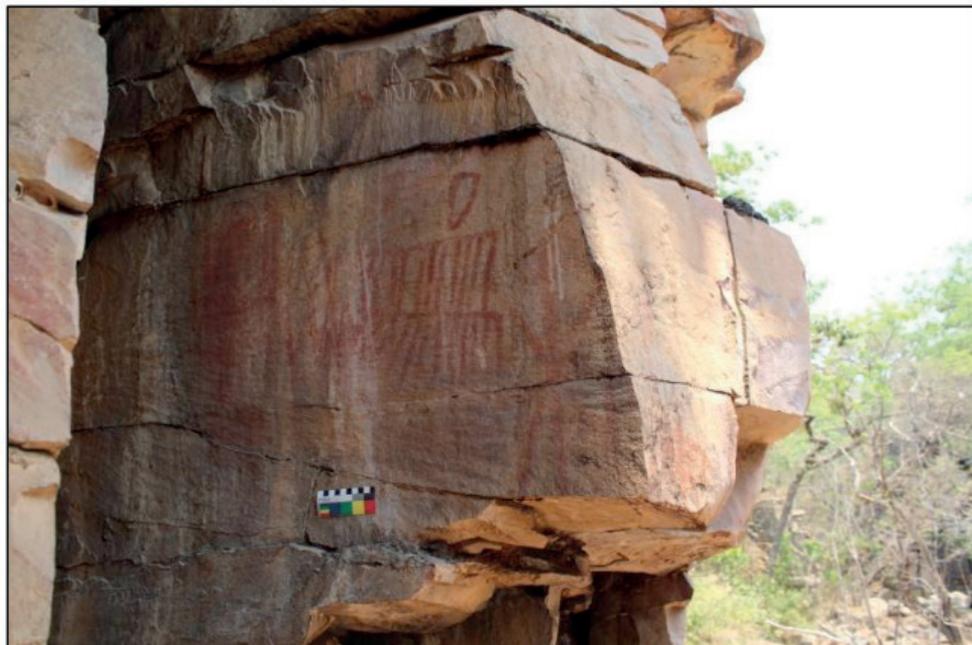
deteriorados, e precisam de uma análise mais detalhada.



Figuras 7 e 8

Imagem aproximada do paredão do sítio Pedra Escrita.

Fonte: Imagem autoral.



Representações em forma de grade, um antropomorfo e círculos, na cor vermelha.

Fonte: Imagem autoral.

A princípio, é possível identificar que um dos primeiros instrumentos a ser usado para marcar uma superfície com tinta, foram os dedos. Grande parte das pinturas no sítio Pedra Escrita foram registradas por esse método. Além disso, é perceptível que um dos critérios de escolha para a realização das pinturas naquele

local foi a possibilidade que o paredão proporciona para a tentativa de posicionar as pinturas em lugares visíveis, mas que não poderiam ser atingidas pela mão humana sem certas dificuldades (PESSIS, 2003). No referido sítio, graças à sua formação rochosa, é possível inferir que os homens pré-históricos aproveitaram dos espaços entre as fendas das rochas para se apoiar, e poder realizar os registros.



Figura 9

Imagem contendo um zoomorfo, localizado na pedra entre duas rochas, e formas curvilíneas.

Fonte: Imagem autoral

Os registros rupestres do sítio Pedra Escrita se assemelham a outros sítios que também possuem uma predominância da Tradição Geométrica no Goiás. Um dos sítios que apresentam uma grande semelhança com o referido sítio é o de Serranópolis-GO, pois dispõe de muitas pinturas que seguem o mesmo estilo das que estão presentes na Pedra Escrita. A datação dos registros feitos em Serranópolis é de 9000 a.C., e foi determinada através do uso do método do teste do carbono 14. Portanto, por meio da comparação entre os sítios, podemos determinar que no sítio analisado, as pinturas datam de, aproximadamente 9000 a.C.

Esses grupos de homens e mulheres pré-históricos que habitaram/passaram por aquele local, e deixaram seu registro, eram grupos de caçadores e coletores. Se alimentavam de vegetais, raízes, frutos, e da caça, principalmente de veados que nos tempos mais remotos, era animal muito presente naquela região.

Atualmente, a maioria dos trabalhos publicados por arqueólogos retratam a tipologia morfológica, o que auxilia na classificação e definição das unidades representadas nos sítios arqueológicos (PROUS, 1992). Esse conhecimento do

peso simbólico das manifestações artísticas, na maioria dos casos, é mais relevante do que realizar interpretações dos grafismos rupestres (PROUS, 1992). Porém, para obtermos uma análise comparada à paisagem, e compreendermos como esta interferiu no cotidiano, na cultura e no modo de pensar desses grupos pré-históricos, essa interpretação se faz necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que o homem pré-histórico fez observações sobre a natureza, a analisou dentro do seu contexto, e fez diversas representações da mesma, seja em pequenos traços simples nas rochas até grandes santuários. Desta forma, é indubitável que a arte parietal deve ser estudada, pela arqueologia, como uma forma de manifestação do pensamento humano. Os seus autores ou grupos étnicos aos quais pertenceram, provavelmente, por muitas vezes, mantiveram contato entre si, produzindo-se natural evolução no tempo e no espaço (MARTIN, 1997).

Através de experimentos feitos com certos grupos indígenas, pela equivalência etnográfica, é possível ter uma interpretação sobre o significado das pinturas/gravuras rupestres, principalmente sobre as representações pertencentes à Tradição Geométrica. Desta forma, sabemos que esses grafismos podem ter um significado místico, como a representação de deuses, da morte, bem como podem representar coisas mais práticas do dia a dia, como o ritual de caça, plantas e rios.

A definição de grafismo geométrico é aplicada quando o grafismo lembra alguma das formas geométricas conhecidas (MARTIN, 1997).

A Tradição Geométrica, por vezes, é considerada de Tradição “astronômica”, pois certas representações artísticas remetem a ideia das estrelas, lunações ou até trajetórias solares. As pinturas rupestres que têm a forma arredondada, como uma série de pinturas do sítio Pedra Escrita, como na IMAGEM X, são principalmente atribuídos à representação de corpos celestes (MARTIN, 1997).

Martin também levanta a hipótese de que, por ser comum a presença de lagartos registrados nos diversos sítios de tradição Geométrica, eles podem representar alguma constelação ou algum mito, relacionado ao firmamento, para aqueles grupos étnicos.

A tradição Itaquiara (na língua tupi, significa pedra pintada), pertencente à tradição geométrica, é representada no leito dos rios e córregos, apresentam uma grande variedade de técnicas das representações gráficas feitas nas rochas. Por estarem sempre perto de cursos d’água, é difícil definir a que grupo étnico as representações gráficas pertencem, bem como é difícil determinar uma cronologia para os mesmos.

Contudo, é evidente o culto das águas por parte desses grupos humanos, por

meio dos seus registos rupestres, do mesmo modo que podemos relacioná-los ao firmamento, pois as linhas onduladas parecem imitar o movimento das águas (MARTIN, 1997), bem como podem ser uma representação dos astros. O culto das águas por parte dos homens e mulheres que viveram na pré-história no Planalto Central é compreensível, pois viviam grandes períodos de seca; os locais com água poderiam ser considerados sagrados.

Além dessa interpretação, podemos inferir que as representações gráficas são um tipo de sistema de contagem, seja como um calendário, até a contagem dos membros do grupo a qual o artista pertencia; uma forma de descrição social, descrição genealógica ou uma manifestação ideográfica. Também é possível dizer que podem ser registos das manifestações religiosas ou mágicas, bem como a descrição das experiências dos Xamãs, após fazerem a ingestão de certas substâncias, proporcionando diferentes experiências visuais e sensações.

Sobre a análise dos registos rupestres, Martin (1997) afirma que:

“Registos rupestres são, sem dúvida, uma fonte inesgotável de informações antropológicas e podem e devem ser estudados sob vários aspectos, o etnológico, o estático, o cronológico ou como formas de apresentação e de comunicação e também como processo de desenvolvimento artístico e das faculdades estéticas humanas. A análise múltipla do registo rupestre nos proporcionará respostas também múltiplas, de grande valor para o conhecimento da sociedade pré-histórica que o realizou”

Há diversas formas de interpretar os registos rupestres, feitos por diferentes grupos étnicos pré-histórico. Além das migrações territoriais, podemos dizer que as pinturas representadas nos painéis formam uma nova forma de contato, difundindo diferentes bagagens culturais.

Esta pesquisa dá possibilidade para que haja diversas outras pesquisas sobre o sítio arqueológico Pedra Escrita, ademais dá abertura para que haja uma investigação mais profunda sobre os registos rupestres presentes naquele paredão rochoso. A necessidade de um trabalho com a comunidade, sobre educação patrimonial, relacionado ao sítio, também se faz presente, uma vez que preservar a memória dos antepassados é preservar e compreender a nossa história e nossa identidade. “Não podemos negar o valor da imaginação nos caminhos da pré-história, para evitar que esta se transforme numa árida relação de dados, sem atingir a realidade humana” (MARTIN, 1997).

REFERÊNCIAS

ABREU, C.. Pintura rupestre pré-histórica geométrica do Parque Nacional Serra das Confusões: análise preliminar. Dissertação (Mestrado em Quaternário e Pré-história) – Muséum National d'Histoire Naturelle, MNHN, Paris, França.

ABREU, M.S. *Rock-art in Portugal – History, Methodology and traditions*. 2012. Tese (Doutorado em Quaternário, Materiais e Cultura) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

A. Arte Rupestre Brasileira: Uma Tentativa de Classificação. *Revista de Pré-História*, São Paulo, USP, v. 7, p. 9-33, 1989.

ASHMORE, W.; KNAPP, A. (eds.). *Archaeologies of Landscape*. Blackwell, Malden: Oxford. 1999.

BUCO, C.A. *Arqueologia do Movimento – Relações entre a Arte Rupestre, Arqueologia e Meio Ambiente, da pré-história aos dias atuais, no vale da Serra Branca. Parque Nacional Serra da Capivara, Piauí, Brasil*. 2012. Tese (Doutorado em Quaternário, Materiais e Cultura) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

COIMBRA, F. A. "Cognitive Archaeology, Rock Art and Archaeoastronomy: Interrelated Disciplines" in *Cognitive Archaeology as Symbolic Archaeology, Proceedings of the XV UISPP World Congress (Lisbon, 4-9 September 2006) / Actes du XV Congrès Mondial (Lisbonne, 4-9 Septemb, :35-40*, Archaeopress, Oxford, England, 2008.

CRUZ BERROCAL, M. *Paisaje y arte rupestre: ensayo de contextualización arqueológica y geográfica de la pintura levantina*. 2005. Tese (doutorado em pré-história) - Facultad de Geografía e Historia, Universidade Complutense de Madrid, Madrid.

DONALD, M. *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1991.

DOWSON, T. A. *Rock Art: Handmaiden to Studies of Cognitive Evolution*, pp. 67-76, in RENFREW, C., SCARRE, C. *Cognition and Material Culture: The Archaeology of Symbolic Storage*. Cambridge: McDonald Institute for Archaeological Research, University of Cambridge, 1998.

FONSECA, Fernanda. *O olhar do outro: a arte rupestre de Palestina de Goiás e a comunidade local*. 2016. Goiânia.

FOSSATI, A., JAFFE, L; e ABREU, M. *Rupestrian Archaeology. Techniques and Terminology. A Methodological Approach: Petroglyphs*. Cooperativa Archeologica Le Orme dell'Uomo. Brescia, 1990.

GALDINO, Luiz. *A astronomia indígena*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2011.

GALLARDO IBÁÑEZ, F. *El arte rupestre como ideología: un ensayo acerca de pinturas y grabados en la localidad del río salado (desierto de atacama, norte de chile)*. Simposio Marxismo y Arqueología, Chungará (Arica) v.36 supl.espec. t1 Arica sep. 2004.

GUIDON, N. *Tradições Rupestres da Área Arqueológica de São Raimundo Nonato, Piauí, Brasil*. *CIIO, Recife*, n.5, 1989.

Imagem satélite da localização do sítio arqueológico Pedra Escrita, nas proximidades de São Jorge. <<https://www.google.com.br/maps/place/S%C3%A3o+Jorge,+Alto+Para%C3%ADso+de+Goi%C3%A1s+GO,+73770-000/@-14.1956804,-47.8706411,15z/data=!4m5!3m4!1s0x93450a72e4fb38ed:0x2eaf0017ef60ca96!8m2!3d-14.1770378!4d-47.813581>> . Acesso em: 20 agosto de 2018.

PESSIS, Anne-Marie. *Imagens da Pré-História*. FUMDHAM, 2003.

LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. LEMOS, M. M. *Patrimônio arqueológico da região sudoeste de Goiás: ações de educação patrimonial*. 2012. Monografia (Curso de Arqueologia) – PUC-GO, Goiânia, GO, 2012.

Mapa de localização Chapada dos Veadeiros. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alto_Para%C3%ADso_de_Goi%C3%A1s#/media/File:Goiás_Municip_AltoParaisodeGoiás.svg>. Acesso em: 20 agosto de 2018.

MARTIN, G. *Pré-história do Nordeste do Brasil*. 2ed. Recife: Editora Universitária, 1997.

PESSIS, A.M. *Identidade e classificação dos registros gráficos pré-históricos do nordeste do Brasil*. CLIO, n.8. Recife: UFPE, 1992.

PROUS, A. *Arqueologia Brasileira*. 2. ed. Brasília: Editora da UNB, 1992.

SOUSA FILHO, A. *Ideologia e transgressão*. Revista Electrónica de Psicología Política. En línea, v. 11, p. 207-224, 2012.

SOUZA, F. A. M. *Manifestação sobre a atual situação da Cidade de Guaribas, símbolo do Programa Fome Zero*. Diário do Senado Federal, Brasília,DF, n. 210, 19 dez. 2008, p. 53892-53894.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis/RJ, Vozes, 1995.

VIALOU, D. & VILHENA VIALOU, A. *Modernité Cérébrale - Modernité Comportementale de Homo Sapiens*. Anthropologie (Brno), XLIII / 2-3, pp. 241-247, 2005.

APÊNDICES

TRANSCRIÇÃO CADERNO DE CAMPO II

Título: A arte rupestre do sítio arqueológico Pedra Escrita e sua relação com a paisagem	
Chapada dos Veadeiros (GO) / Pedra Escrita - São Jorge 1	Data da realização: 14/10/2017
<p>14.10.2017 - Sábado</p> <p>Coordenadora: Carolina Abreu</p> <p>Equipe: Samanta Serrano, André Moura, Danielle de Queiroz e Deusdedith Júnior.</p> <p>Sítio: Pedra Escrita / São Jorge 1 Chapada dos Veadeiros (GO)</p> <p>Local: 23L 0186228 UTM 8425733 Elevação: 598m</p> <p>Da posição actual: 176°m 25m</p> <p>Conferência de registro: Ernest Wust - 1989 - 1991</p> <p>Croque</p> <p>Atividade: Levantamento fotográfico</p> <p>Câmera: Canon T6 / Lente 18.55</p> <p>Sítio de pintura rupestre</p> <p>Falta: Tamanho do paredão / tamanho de cada painel</p> <p>Começamos nossa atividade sete horas da manhã. O tempo estava seco e fazia muito sol. Devido à uma queimada recente bem próxima ao sítio, havia muita fumaça, e a vegetação ao redor foi muito prejudicada. As fotos foram feitas entre 8 e 11 h. O paredão foi dividido em cinco pontos, a fim de capturar o máximo de pinturas possíveis no registro fotográfico. Nele, há uma grande colmeia que deixa alguns detritos nos blocos de perda abaixo dele (foto: 481 e 482), o que pode vir a encobrir algumas pinturas rupestres. O paredão se localiza às margens de um rio atualmente seco. As pinturas se encontram em um bom estado de conservação e têm boa visibilidade. A maioria das pinturas têm uma pigmentação bem forte (Vermelho, amarelo e preto), e, mesmo tendo alguns poucos antropomorfos, elas fazem parte, em sua maioria, da tradição geométrica. Há um registro de depredação recente no local, perto de umas pinturas que estão a, mais ou menos, um metro de altura.</p> <p>1º ponto de fotografia: foto 39-144</p> <p>2º ponto de fotografia: 145-268</p> <p>3º ponto de fotografia: 269-382 Não considerar a foto 301</p> <p>4º ponto de fotografia: 383-480</p> <p>5º ponto: 486- 525 Não considerar as fotos 490, 495, 496 Fotos das imagens individuais: 525 - 599</p>	

CAVALEIROS NO NOVO MUNDO OS JESUÍTAS E A CONQUISTA DA AMÉRICA PORTUGUESA

Data de aceite: 20/12/2019

Marcus Baccega

DEHIS/PPGHIS-UFMA

São Luís do Maranhão

RESUMO: Este breve ensaio pretende rediscutir, a partir de uma (re)leitura historiográfica dos *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio de Loyola (1548), a herança medieval do *Continente Brasil* e os índices históricos de sua feudalização. Pretende-se evidenciar, para tanto, como a Companhia de Jesus teceu uma autorrepresentação enquanto *Militia Christi* (a “Igreja militante” dos “soldados de Cristo”, que se comprometem com o voto de obediência pessoal ao Papa sob o lema *perinde ac cadaver*). Desta maneira, a Companhia de Jesus considerou-se vocacionada a uma cruzada de expansão da fé católica e seu projeto civilizatório, impulsionado pelas monarquias ibéricas. Com tal aporte, é intuito deste breve texto ensejar o debate sobre a conquista e colonização das regiões meridionais do Continente Americano enquanto uma segunda, e mais sofisticada, expansão feudal, momento fundante da construção de uma economia-mundo capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: *Militia Christi*; Jesuítas; Conquista da América.

KNIGHTS IN THE NEW WORLD THE JESUITS AND THE CONQUEST OF PORTUGUESE AMERICA

ABSTRACT: This brief paper aims at rediscussing, by means of a new historiographic reading of the *Spiritual Practices* by Saint Ignace of Loyola (1548), the mediaeval heritage pertaining to *Brazil Continent* and the historical shews of its feudalization. We intend to evince, therefore, how the Order of the Jesuits has woven its self-representation as *Militia Christi* (the idea of the “militant Church” made up by the “soldiers of Christ”, who have impawned to obeying the Pope due to a specific vow and to acting out under the watchword *perinde ac cadaver*). Thereafter, the Order of the Jesuits has considered itself called to perform a Crusade to expand Catholic faith and its closely related civilization project, put forward by the Iberian monarchs. Thereby, it is our purpose in this text to stir up the debate about the conquest and colonization of Southern regions of the American Continent as a second and more sophisticated feudal expansion and simultaneously the founding moment of the setting up of the Capitalist World Economy.

KEYWORDS: *Militia Christi*; Jesuits; Conquest of America.

1 | INTRODUÇÃO

A feudoclericalização de Abya Yala

Dentre os povos originários do Continente Americano, os *kunas*, habitantes de territórios hoje abrangidos pelos Estados panamenho e colombiano, conceberam uma expressão pela qual se referiam à grande porção de terra que os comunicava a outras tantas etnias ameríndias: *Abya Yala* (“terra em plena maturidade”). O dia 12 de outubro de 1492, oito meses após a expulsão dos mouros da *taifa* de Granada, assinala, na memória canônica do Ocidente, o momento em que os europeus aportaram em *Abya Yala*. O navegador e cosmógrafo genovês (talvez catalão) Cristóvão Colombo, em nome da Coroa de Castela, proclamou e fez encenar o ritual de tomada de posse de *Hispaniola* (Ilha de São Domingos), a partir das normas do *Requerimiento* castelhano e em consonância com as designações contidas na Bula *Inter Coetera* (04 de maio de 1493) e do subsequente Tratado de Tordesilhas (07 de junho de 1494).

Neste momento, *Abya Yala* torna-se uma imensa terra de Conquista, de penetração, dominação, colonização e transculturação. Em uma palavra, converte-se em *América*. Nestes termos – e com esse termo – insere-se, de maneira periférica e subordinada, na formação de uma grande economia-mundo (Immanuel Wallerstein) de proporções antes impensadas, resultante do processo histórico relativo a uma segunda expansão feudal, consagrada, na Historiografia, sob o nome de *Grandes Navegações*, de que advieram os celebrados *Descobrimientos*.

Neste contexto, uma vasta plaga meridional de *Abya Yala*, a *Pindorama* (“terra das palmeiras”), foi destinatária de projeções edênicas, há muito realizadas pela cartografia medieval sobre ilhas como a Islândia, a Sicília, as Ilhas Baleares, a Madeira, os Açores, Cabo Verde. *Pindorama*, designação genérica em tupi, passa por um violento processo de Conquista e colonização, recebendo, primeiramente, o nome de Ilha de Vera Cruz, depois Terra ou Província de Santa Cruz. Tal nome resultou, como evidenciou o historiador mexicano Luís Weckmann, em *La herencia medieval del Brasil* (1993), de uma artimanha do Rei Dom Manuel, o Venturoso (1495-1521), em missiva endereçada a seus sogros, os Reis Católicos Fernando e Isabel de Espanha, para ocultar a dimensão das terras recém-descobertas, assim procurando afastar o potencial interesse espanhol pela região.

No entanto, os colonos portugueses nunca abandonaram o hábito de referir-se à nova terra da Conquista sob o genérico epíteto de “Continente Brasil”, valendo-se do termo céltico gaélico *Brazil*, cujo significado é “Ilha Afortunada”. Nome certamente propício para a “ilha” onde, finalmente, se havia encontrado o Paraíso Terrestre, tão detalhadamente caracterizado no Capítulo 2 do Livro de *Genesis*. É nosso intuito,

neste breve texto, problematizar o relevante aspecto de *feudoclericalização*¹ da conquista portuguesa na América, o que implica, evidentemente, uma reinterpretação do papel dos jesuítas neste processo de ocidentalização forçada de Pindorama.

A esta releitura da conquista portuguesa da América, corresponde a argumentação do historiador mexicano Luís Weckmann, que explicita a transposição feudal (*transplante feudal*) implicada na colonização ibérica no Novo Mundo (WECKMANN, 1993).

2 | SANTO INÁCIO DE LOYOLA: ASCETA, CRUZADO E PREGADOR DE GENTES

Em uma crônica do século IX, intitulada *Navigatio Sancti Brandani*, narrativa que apresenta a navegação de São Brandão, monge beneditino gaélico do século VI, em busca da localização concreta do Jardim do Éden, identificado – mas vedado ao ingresso de Brandão e os doze monges que o acompanhavam – em uma ilha próxima a Avalon (a ilha dos mortos da mitologia celta), que recebeu tal alcunha (WECKMANN, 1993). Como observamos em outra ocasião:

A locução Companhia de Jesus, longe de aludir às empresas de capital integralizado que surgiram no início do século XVII (Companhia das Índias Orientais em 1602 ou a Companhia das Índias Ocidentais em 1621), traz a ideia de um batalhão, de tropa. Com fulcro na concepção de uma Igreja Militante, a Ordem dos Jesuítas concebeu a si própria, de início, como unidade militar, rígida e hierarquicamente organizada a partir de uma estrita disciplina e observância aos comandos dos superiores e das autoridades da Igreja. Não é por outra razão que, uma vez reconhecida e chancelada a nova Ordem – sucessora quinhentista das ordens mendicantes do século XIII, franciscanos e dominicanos – os jesuítas passaram a jurar, além dos votos tradicionais de pobreza, obediência e castidade, um quarto voto, de fidelidade e obediência irrestrita à pessoa do Papa (BACCEGA, 2015: 120).

Para compreender a estreita ligação de Inácio de Loyola e os ideais e práticas da cavalaria medieval, deve-se retroceder ao início de sua vida. Nasceu no castelo de Loyola, próximo à cidade de Azpeitia (província de Guipúzcoa), no País Basco sob o domínio da Coroa de Castela e Aragão, irmão mais novo de treze filhos do castelão D. Beltrán Lopez y Oñaz de Loyola e Dona Marina Saénz, em 31 de maio de 1491. Sua educação fundamentou-se na preparação guerreira tradicional ao *ordo* nobiliárquico, à velha aristocracia feudal de espada, tendo servido de pajem a um senhor feudal aparentado desde 1506. Tratava-se de Juan Velásquez de Cuéllar, *contador mayor* da Rainha Isabel de Castela e, depois, do Rei Fernando de Aragão, o Católico. Inácio se tornaria, em breve, escudeiro (*armiger*) e espécie de secretário palaciano do *contador mayor*.

1 Termo cunhado pelo medievalista brasileiro Hilário Franco Júnior, em alusão especular ao neologismo *feudoburguesia*, de autoria de José Luís Romero, medievalista argentino, em *La revolución burguesa en el mundo feudal* (1979). A expressão aparece em sua Tese de Doutorado, publicada e intitulada *Monges, Guerreiros e Camponeses: feudo-clericalismo e religiosidade em Castela Medieval* (FRANCO JR, 1989).

Com a morte de Velásquez em 1517, Inácio é sagrado cavaleiro (cerimônia do adubamento) e adentra o serviço militar da Coroa de Castela, sob as ordens de D. Antônio Marique de Lara, o Duque de Nájera. Foi na condição, portanto, de cavaleiro de Castela que Inácio de Loyola seria gravemente contundido, por uma bala de canhão, durante o cerco franco-navarro à cidade de Pamplona, em 20 de maio de 1521. O contexto era uma guerra movida pelo rei francês Francisco I (1515-1547) contra o monarca Habsburgo Carlos I (1516- 1556), que se tornou Imperador Romano-Germânico em 1519. O cerco a Pamplona ocorreu durante as campanhas francesas denominadas “Guerras Italianas”, especificamente aquela que se desenrola entre 1521 e 1526.

Tal conflagração se deu em virtude da anexação do reino de Navarra, em 1516, pela Coroa de Castela, passando a ser governado por vice-reis castelhanos. Por consequência de suas vinculações feudovassálicas à Coroa francesa, Francisco I intenta restaurar a autonomia de Navarra, na condição de “Estado” vassalo dos Valois. O conflito instaurou-se em 12 de maio de 1521, quando uma coalizão franco-navarra de cerca de 13 mil homens rebela-se contra o futuro Imperador Carlos V, sob o comando de André de Foix, senhor de Hasparren.

Gravemente ferido após o cerco de 20 de maio de 1521 sobre Pamplona, Inácio de Loyola recupera-se no castelo de sua linhagem. Na ausência de seu gênero de leitura predileto, as novelas de cavalaria centro e tardo-medievais, o cavaleiro – cultor do *ethos* palaciano e do jogo retórico-pedagógico do amor cortês – convalesce com a leitura dos *Legenda Aurea* (c. 1270), coletânea de hagiografias (*vitae*) compilada pelo dominicano Jacopo de Varazze e com a *Vita Christi*, de Ludolfo da Saxônia, ambos traduzidos para o castelhano.

É nesta ocasião que, paulatinamente, o cavaleiro e fidalgo cortesão inicia seu percurso místico e espiritual, inspirado no *exemplum* de São Francisco de Assis (1182-1226), rumo à figura de um asceta. Com efeito, Santo Inácio dirige-se à Catalunha, depõe sua armadura e adereços bélicos aos pés de uma imagem da Virgem Maria, à entrada de um monastério beneditino em Montserrat, em 1522. Decide, então, vestir um hábito simples e viver como anacoreta nas imediações da vila de Manresa, às margens do rio Cardoner.

O cotidiano de meditações, em meio aos bosques da localidade (a exemplo dos eremitas medievais), levou-o a uma prática cada vez mais sistemática de exercícios místicos, desenvolvidos, experimentados e sempre adaptados entre os anos de 1522 e 1548. O jovem soldado convertido à prática ascética chegou mesmo a peregrinar para Jerusalém, entre os anos de 1523 e 1524, ocasião em que esperava autorização – denegada – para permanecer em um convento franciscano na Cidade Santa.

Retornando à recém-unificada Espanha, decide estudar Gramática em Barcelona, no outono de 1524, tendo, a seguir, ingressado na Universidade de Alcalá,

centro de difusão humanística no território castelhano. A instituição havia sido há pouco fundada, em 1499. Suas principais leituras seriam, nesta ocasião, a *Física* de Aristóteles, as *Sentenças* de Pedro Lombardo e tratados de lógica dialética. Inácio trava, então, contato com uma obra fundamental para a definição da forma como constituiria e ordenaria a Companhia de Jesus, após sua aprovação oficial, por parte do Papa Paulo III, em 1540. Trata-se do *Enchiridion*, ou *Manual do Soldado Cristão* (1525), do célebre humanista holandês Erasmo de Roterdã (1466- 1536), no qual se fundamentou Inácio de Loyola para resgatar o *ethos* rigorista e se reapropriar da mística das ordens militares monásticas surgidas na Idade Média Central (séculos XI a XIII).

Durante sua estadia em Barcelona e mesmo depois, em Alcalá, Inácio cultivou o modo de vida mendicante, sempre vestindo o velho hábito de peregrino, inspirado no ideal de pobreza radical e *Imitatio Christi* propugnado por Francisco de Assis. Os alimentos que conseguia receber eram, à noite, partilhados com mendigos, em refeições comuns. Também a exemplo de dominicanos e franciscanos, pregava nas ruas de Alcalá, para pessoas que, vestidas com hábitos similares, reuniam-se para ouvir suas prédicas.

Tal conduta ascética logo despertou, junto às autoridades inquisitoriais, suspeitas de que o jovem estudante pertencesse ao movimento herético dos *alumbrados*. Especialmente difundida em Castela, esta heterodoxia cristã preconizava o desenvolvimento e purificação espiritual e a comunhão com o sagrado a partir da iluminação interior, o que prescindia perfeitamente da mediação clerical. As suspeitas da Inquisição de Toledo sobre Inácio e seus amigos implicou uma detenção de 42 dias, até que se exarasse um veredito.

Apesar de inocentados, Inácio e seus pares foram proibidos de pregar em público, especificamente em matéria religiosa, até que completassem mais quatro anos de estudos, além de admoestados a vestir-se como os demais estudantes. O historiador estadunidense John W. O'Malley, também padre e teólogo jesuíta, elucida que os primeiros jesuítas precisaram debater-se, em considerável esforço retórico, para convencer as autoridades eclesiais de que não eram alumbrados, luteranos ou erasmianos (O'MALLEY, 1993: 23).

Todavia, contando com o conselho e auxílio do arcebispo de Toledo, Alfonso Fonseca y Acebedo, Inácio transfere-se para a Universidade de Salamanca, a mais antiga da Espanha (fundação datada de 1218), muito influenciada pelo programa de estudos da Universidade de Paris. A conclusão dos estudos de Inácio se daria nesta última, ocasião em que sete amigos prestaram os votos de pobreza, obediência e castidade na Catedral de Montmartre, em 1534, sobrevivendo sua ordenação oficial em 1537.

Conquanto não fosse um alumbrado e, menos ainda, um luterano ou adepto

de qualquer Igreja protestante, a mística inaciana, cujas práticas configurariam os Exercícios Espirituais, era herdeira direta da *devotio moderna*. Este vasto apelo evangélico para se retornar ao Cristianismo primitivo, à pobreza e partilha radicais das primeiras comunidades cristãs (descritas no segundo capítulo dos *Atos dos Apóstolos*), insere-se no quadro mais amplo do ideal de *Imitatio Christi* proveniente da Reforma Pontifical, que se procurou efetivar na Idade Média Central. Por conseguinte, tal movimento, inicialmente laico, criticava o fausto antievangélico da Igreja institucional, a decrepitude moral do clero, a simonia e o comércio de indulgências, cada vez mais monetarizados desde o século XIII.

Ademais, a *devotio moderna* guarda relações íntimas com o movimento beguinal dos séculos XIII e XIV, em relação ao qual se pode afirmar que consistiu, em última instância, em uma derivação clericalizada. Sua referência teológica fundamental centra-se na pessoa do místico holandês Geert Groote (1340-1384) e é associada, de forma mais ou menos precisa, ao mosteiro de Windesheim.

A prática mais concreta da autêntica piedade evangélica e da contrição, da pobreza ascética, da vida comum e sem propriedade privada teve seu ponto de partida em um albergue instalado por Groote, em 1374, nas proximidades de Deventer, para mulheres pobres que desejassem servir a Deus. Sem dúvida, a inspiração maior adveio dos beguinários que se estabeleceram na região de Flandres, Países Baixos, Renânia e nordeste da França, articulados em torno do Rio Reno, ao longo dos séculos XIII e XIV (BACCEGA, 2015: 126-128)

A mística inaciana difere radicalmente da *via antiqua (vita contemplativa)* cultivada pelas ordens monásticas tradicionais e mesmo pelos frades mendicantes surgidos no século XIII. Os *Exercícios Espirituais*, oficialmente aprovados em 31 de julho 1548, pela bula *Pastoralis Officii*, do Papa Paulo III, são bastante tributários da nova mística internalizada, centrada e focada nas práticas ascéticas de cada crente, que configurou a *via moderna (devotio moderna)*.

Leandro Karnal (UNICAMP) sintetiza as quatro reflexões espirituais que fundamentam a busca de ordem nos *Exercícios Espirituais*: *deformata reformare* (corrigir o que foi deformado por efeito do pecado); *reformata conformare* (adequar as virtudes ao modelo divino, inspirado pelo bom espírito); *conformata confirmare* (reforçar as virtudes e moções espirituais que estejam de acordo com Deus) e, principalmente, *confirmata transformare* (transformar a vida integralmente, adequando-a ao Evangelho, através das práticas meditativas) (KARNAL, 1998:49) .

Com efeito, levando a *devotio moderna* – inclusive em seu processo de clericalização – a um nível exponencial, os *Exercícios Espirituais* consignam uma trajetória de internalização ou subjetivação pedagógico-disciplinar da *fides simplex* herdada do ideário de Reforma Pontifical centro e tardo-medieval. Sua mistagogia visa a um auditório estrito – a formação disciplinar e missionária dos padres da

Companhia de Jesus – e a um auditório amplo, o conjunto dos cristãos, o que remete, certamente, ao imperativo tridentino de resgatar a unidade da Cristandade Latina.

Há, nos *Exercícios Espirituais*, um itinerário místico, que o próprio Inácio de Loyola assim divide: na primeira semana, medita-se acerca dos pecados, universais e pessoais; na segunda semana, deve-se concentrar na vida de Cristo, desde sua concepção imaculada até o Domingo de Ramos; na terceira semana, a meditação enfoca a Paixão de Cristo; na quarta semana, conclui-se a jornada mística com a meditação acerca da Ressurreição e Ascensão do Senhor (BACCEGA, 2015: 131).

3 | A ORDEM DOS JESUÍTAS COMO CAVALARIA DE “MONGES-GUERREIROS”

Este processo secular de internalização da fé pode ser interpretado, à maneira de Michel Foucault, como uma *técnica de si*, ou seja, um mecanismo de introspecção de uma normativa místico-guerreira que funda um *ethos* (uma relação de si a si). Essa internalização da devoção, das práticas espirituais e, em última instância, da *unio mystica* com Deus, vale afirmar, de constituição da profundidade hermenêutica deste sujeito cristão que, à maneira de Santo Agostinho (Livro XI, 26, de *A Cidade de Deus*), diz de si a si: *fallor, ergo sum* (peço/erro/falho, logo existo).

As noções internalizadas de pecado, culpa, contrição e redenção individuais forjam e dimensionam a densidade ontológica deste Homem cristão logo na transição do Mundo Clássico para a Primeira Idade Média. A tônica do que se convencionou denominar, em alusão especular, mas invertida, à dúvida metódica cartesiana, *cogito agostiniano* define o estatuto ontológico do Homem como negatividade em busca de redenção. Não por outra razão, Inácio de Loyola assevera aos diretores e retirantes (proponentes e praticantes, respectivamente, dos exercícios meditativos):

Por estas palavras *exercícios espirituais*, entende-se toda a maneira de examinar sua consciência, de meditar, de contemplar, de orar vocalmente ou mentalmente, e toda outra atividade espiritual, como se dirá mais à frente. Da mesma forma, com efeito, que a caminhada, a marcha e a corrida são exercícios físicos, chama-se exercícios espirituais toda a maneira de preparar e dispor a alma, para afastar de si todos os apegos desordenados [e], depois, quando se os descartou, procurar e encontrar a vontade divina na disposição de sua vida, para o bem de sua alma (tradução nossa) (LOYOLA, 1960: 13- 14).²

Michel Foucault, em aulas iniciadas a partir de 1978, no Collège de France, como *Segurança, Território e População* (1978) e *Do Governo dos Vivos* (1979/1980), dedica-se a interpretar e inventariar a prática ou tecnologia de subjetivação consagrada pelo

² Par ces mots d'exercices spirituels, on entend toute manière d'examiner sa conscience, de méditer, de contempler, de prier vocalement ou mentalement, et toute autre activité spirituelle, comme on le dira plus loin. De même, en effet, que la promenade, la marche et la course sont des exercices physiques, de même on appelle exercices spirituels toute manière de préparer et disposer l'âme, pour écarter de soi tous les attachements désordonnés, puis, quand on les a écartés, chercher et trouver la volonté divine dans la disposition de sa vie, pour le bien de son âme.

exame de consciência cristão em contextos monásticos. Tal exercício de inspeção e verificação de si é prévio à confissão auricular, tornada condição necessária para a comunhão no IV Concílio de Latrão (1215). Fez-se, então, compulsória, ao menos uma vez ao ano, como *exagoreusis*, uma interpretação de si voltada à externalização confessional do pecado, da culpa e da permanente necessidade de redenção. Consentânea e paralela à *exagoreusis*, surge a necessidade da *examologesis*, ou seja, a expressão pública de concordância e adesão ao credo cristão, às doutrinas canônicas e à *auctoritas* do magistério da Igreja, por meio do ato de fé.

Em vista das considerações precedentes, pode-se compreender melhor a mística retórico-disciplinar que, por meio dos *Exercícios Espirituais*, forjou o ideal inaciano de Igreja Militante, uma cavalaria efetivamente cristã, uma confraria de “monges guerreiros da palavra”. Tal afirmação se permite melhor entender quando vislumbramos a Companhia de Jesus como resultado de um triunfo fundamental. A vitória clerical em uma *disputatio* retórica plurissecular entre o *ethos* cavaleiresco cristão, preconizado pela Reforma Pontifical, desde o século XI, em seu projeto político-ideológico de instaurar uma Teocracia Pontifícia sobre toda a Cristandade Latina, e o *ethos* cavaleiresco laico, propugnado pela Reação Folclórica da aristocracia laica e expresso no amor cortês, como a concebe Jacques Le Goff em *Cultura Eclesiástica e Cultura Folclórica na Idade Média: São Marcelo de Paris e o Dragão*, de 1970.

Em seu tratado *De laude novae militiae* (c. 1130 d.C.), o Abade Bernardo de Claraval (c.1090-1153, cisterciense e ideólogo orgânico (Antonio Gramsci) da Segunda Cruzada, arquiteta a formação de um *ethos* novo para a pequena nobreza de cavaleiros, consistindo, em síntese, na renúncia radical ao *ethos* cortesão, enquanto renúncia ao século. O cavaleiro cristão (*Miles Christi*) não mais deve partir em demanda por aventuras que redundassem em fama, prestígio ou reconhecimento de suas habilidades e façanhas de armas (*prouesse*) e cultivar o jogo palaciano do amor cortês, atentatório da disciplina clerical para o sacramento do Matrimônio, mas simbolicamente intensificador dos laços feudovassálicos.

Ao contrário, a aventura deveria converter-se, à imagem de uma *conversio morum* beneditina, em peregrinação por Cristo e exaltação de sua glória, em direto detrimento da fama do cavaleiro. O êxito na demanda não mais seria marcado pelas riquezas e fama, mas pela vitória do próprio Cristo – e da *Esposa do Cordeiro*, seu *Corpus Mysticum* que é a Igreja – sobre os infiéis. Não estariam, por certo, isentos da sanha purificadora deste corpo militar da Reforma Pontifical os hereges, no seio do próprio Cristianismo. Havia também outro grande adversário político, menos evidente a um olhar incauto, o outro Universalismo Cristológico oponente da Reforma Pontifical, vale asseverar, o Sacro Império Romano.

A cavalaria cristã (*Militia Christi*) é idealizada, no projeto de Teocracia Papal,

como o lugar social da prática do amor de Deus. Enquanto expressão da Cidade de Deus na Terra, a Igreja Cristã tem, na cavalaria, sua expressão militar – *militante* – de expansão universal e retórico-catequética pelas armas (BACCEGA, 2015: 139-140). Com efeito, a sociabilidade desta parentela espiritual que é a cavalaria, em sua vertente mundana, desenrola-se com o ritual do amor cortês. Este *fin' amor* precipita o enamorado em uma desventura amorosa, em tudo antagônica ao Amor de Deus. O vínculo amoroso mundano conduz o herói à prática de proezas e a jurar ilimitada obediência às ordens de sua dama idealizada

Se considerado o referencial teológico, esta solidariedade orgânica (*affectio societatis*) do ordo nobiliárquico contrata com o *Amor Dei ad contemptum suum*. Para Agostinho, tal é o amor próprio da Cidade de Deus, tendo por corolário a prédica do Livro X, 22, das *Confissões: beata vita est gaudere de Te, ad Te, propter Te* (“a vida feliz é fruir de Ti, em direção a Ti e por causa de Ti”, referindo-se a Deus).

Por conseguinte, esta verdadeira engenharia retórico-disciplinar de conversão da Ordem em Igreja Militante e da Igreja Militante em verdadeira cavalaria, ao menos em seu *ethos* e suas formas de autorrepresentação, encontra sua confirmação na segunda *Adição* de Inácio de Loyola aos exercícios da primeira semana de meditação. Para exemplificar como o praticante se deve colocar em confusão proposital em virtude de seus vários pecados, Inácio emprega o exemplo do cavaleiro perante seu rei.

Na primeira série de exercícios, é necessário desejar e buscar o sentimento de desolação, forma pela qual a alma fiel pode efetivamente experimentar as consequências do pecado, do divórcio de Deus, da noite obscura da alma. Neste momento, o cavaleiro será o *exemplum* de penitência, mas nas seguintes condições: “(...) por exemplo, um cavaleiro que se encontre diante de seu rei e toda a sua corte, repleto de vergonha e confusão por ter ofendido muito aquele de quem antes recebeu muitos dons e favores” (tradução nossa) (LOYOLA, 1960: 56).

O cavaleiro, portanto, peca ao romper o contrato feudal com seu rei, ao ofendê-lo, tendo dele recebido tantos “dons e favores”, vale afirmar, *feudos* ou *benefícios*, direitos sobre senhorios, rotas de passagem (peagem) ou funções públicas como tributar, exercer o *munus* militar ou administrar a aplicação do direito. Assim, o cavaleiro ideal é aquele que já se encontra curializado e se mantém inexoravelmente fiel a seu suserano e ao *signalagma* feudal.

Este trecho do escrito de Santo Inácio sinaliza uma particularização do auditório retórico: da integralidade dos cristãos para o *ordo* nobiliárquico e sua conformação político-ideológica. Devemos verificar, agora, o “chamado do rei temporal”, “auxílio a contemplar a vida do Rei Eterno” (LOYOLA, 1960: 65).

O diretor espiritual deve convidar o praticante a imaginar – conceber por meio da imago – “um rei humano escolhido pela mão de Deus, nosso Senhor, ao

qual prestam respeito e obediência todos os chefes cristãos e todos os homens” (LOYOLA, 1960: 65). A meditação deve aqui focar as palavras que tal rei temporal endereça a “todos os seus” (seu *consilium* de vassalos):

Minha vontade é de conquistar todo o território dos infiéis. Para tanto, aquele que querará vir comigo deverá se contentar com a mesma alimentação que eu, com a mesma bebida, com a mesma vestimenta, etc. Deverá também penar comigo durante o dia e velar à noite, etc., para tomar parte, a seguir, na vitória, como terá tomado em minha pena (tradução nossa) (LOYOLA, 1960: 66).

Não é difícil vislumbrar, nesta contemplação, o ideal de Cruzada, como peregrinação armada aos *loca sancta*, os lugares sagrados, eles próprios transformados em grandes relicários e objetos devocionais. Por conseguinte, este “rei tão generoso e tão humano” é um instrumento, “escolhido pela mão de Deus”, para conquistar os territórios sacros sob domínio de infiéis. Justamente porque a demanda maior é do Rei Eterno, o praticante dos exercícios espirituais deve considerar “como devem responder” os súditos e “quanto aquele que não aceitasse a solicitação de um tal rei mereceria ser censurado por todo o mundo e ser tido por cavaleiro covarde” (tradução nossa) (LOYOLA, 1960: 66).³

Desta maneira, coragem, honra, bravura e feitos em armas são, exatamente nos termos de São Bernardo de Claraval, transformados em dons da cavalaria para a glória de Cristo e Sua vitória sobre os infiéis, os antípodas ideológicos da Cristandade. Mas não é simplesmente uma confirmação das Cruzadas, da Igreja militante da Reforma Pontifical (dita “Gregoriana”), ou uma mera conformação fortalecida da *Militia Christi* – da qual participam o rei e todos os seus vassalos – que se insinua e insufla com o conteúdo retórico elíptico dos *Exercícios Espirituais* (BACCEGA, 2015: 145-148).

Analisemos a projeção da cena espiritual do “chamado do rei temporal” para o plano em que a meditação deve, efetivamente, produzir efeitos, o “chamado do Rei Eterno”:

No primeiro ponto, se é preciso prestar atenção a um tal chamado endereçado pelo rei temporal a seus súditos, quanto mais é [que deve ser com] uma coisa que merece mais atenção ainda, que é ver o Cristo, nosso Senhor, Rei eterno, e perante ele todo o universo que ele chama, ao mesmo tempo que cada um em particular, dizendo: “Minha vontade é de conquistar todo o mundo e todos os inimigos, e de entrar, assim, na glória de meu Pai. Para tanto, aquele que querará vir comigo deve penar comigo, a fim de que, seguindo-me no sofrimento, siga-me também na glória” (LOYOLA, 1960: 66-67) (tradução nossa).⁴

3 (...) *combien celui qui n’accepterait pas la requête d’un tel roi mériterait d’être blâmé par tout le monde et tenu pour lâche chevalier.*

4 *Dans le premier point, s’il faut prêter attention à un tel appel adressé par le roi temporel à ses sujets, combien est-ce une chose qui mérite plus d’attention encore que de voir le Christ notre Seigneur, Roi éternel, et devant lui tout l’univers qu’il appelle, en même temps que chacun en particulier, en disant: “Ma volonté est de conquérir le monde entier et tous les ennemis, et d’entrer ainsi dans la gloire de mon Père. Pour cela, celui qui voudra venir avec moi doit peiner avec moi, afin que, me suivant dans la souffrance, il me suive aussi dans la gloire”.*

4 | MISSÃO, CONQUISTA, CONVERSÃO: HÁ MAIS MUNDO PARA FEUDALIZAR

Se pudermos perceber na Expansão Ultramarina que se dá nos séculos XV e XVI indícios – diríamos evidências – de que se tratou, em boa medida, de uma Segunda Expansão Feudal e poderemos assumir o fato de que o mundo atlântico do final do século XV e dos séculos XVI a XVII testemunhou um instigante fenômeno de dupla temporalidade ou paralelismo de ritmos de historicidade distintos.

A Europa setentrional, protestante, sobretudo calvinista, inserida em maior profundidade no processo de acumulação primitiva de capital que a Historiografia consagrou sob o nome de *mercantilismo* ou *capitalismo mercantil*, forja sua inserção colonial na América boreal por meio da fundação de uma sociedade puritana moderna, cultora do *ethos* reformado da Nova Jerusalém sobre a Terra (*A City upon a Hill*).

A Europa meridional, com suas monarquias católicas de pretensão cristológica universalista, em especial Portugal e Castela (reino de origem feudal que hegemoniza o concerto entre as regiões hispânicas), insere-se nesta aventura de ultramar com um protagonismo que trai outro ritmo, outra historicidade, outra temporalidade. É disto que tratam autores como o já mencionado historiador mexicano Luís Weckmann e o ninguém menos que o grande nome da mais jovem geração da Escola dos *Annales*, o medievalista Jérôme Baschet, discutindo o que o primeiro estudou enquanto “transposição feudal” e o último consignou, em sua recente obra de fôlego, *A civilização feudal – do ano mil à colonização da América* (2004), como “um feudalismo tardio e dependente, que finca os pés na América (BASCHET, 2006: 274-295).

Impende assinalar que, ao proporem à sensibilidade analíticas dos historiadores e demais cientistas sociais um debate sobre as heranças medievais no Continente Brasil e nas Índias de Castela, tais historiadores não esposam a tese de uma “Longa Idade Média” (Jacques Le Goff), muito menos denegam a presença de atividades “capitalistas” (no sentido de uma acumulação primitiva de capital mercantil, como Marx ensina no Capítulo XXIV do Livro I de *O Capital*).

Estas atividades, por óbvio, lidam com capitais, seja a produção urbana dos *mesteres* e artesanias das cidades medievais (*burgos*, que se elevam em quantidade e se expandem geograficamente a partir do Ano Mil), seja a destinação dos excedentes agrícolas dos senhorios ou terras concedidas em sesmaria (caso de Portugal, a partir da Lei de Sesmarias de 1375, de Fernando I) ao comércio. Este último, com a expansão militar-territorial efetuada pelas Cruzadas, em direção à porção oriental do Mar Mediterrâneo, para conquistar a Terra Santa aos turcos seldjúcidas, ou nas guerras da Reconquista hispânica, rearticulou, progressiva e intensamente, as rotas comerciais eurásianas de longa distância, atingindo regiões indianas e mesmo chinesas (tratos de especiarias, seda e porcelana).

Seria ingênuo imaginar que, deste movimento de peregrinação armada que foram as incursões dos cruzados, implicando um movimento, em miniatura, de toda a formação social feudal em direção aos *loca sancta*, não adviriam consequências mercantis, portanto “capitalistas”, vale dizer, circulação de capital mercantil em larga escala. Da mesma forma, seria exótico não perceber o ideal escatológico de um universalismo cristão na colonização portuguesa na América, resultado da expansão do Reino de Portugal para além dos limites do Continente Europeu com a conquista cruzadista da cidade árabe de Ceuta, no norte da África, em 1415, sob o cetro de D. João I de Avis, “de Boa Memória”.

Não nos parece ser mero acaso que os cronistas-mores da Torre do Tombo Fernão Lopes entre (1418 e 1454) e seu sucessor Gomes Eanes de Zurrara tenham-se referido ao período que se iniciava com a ascensão de D. João de Avis ao trono português, com a chamada Revolução de Avis (1383-1385), daí em diante se testemunhando os primórdios das Grandes Navegações, como *Sétima Idade do Mundo* (*Crônica de Dom João I*, sendo a primeira e segunda partes, de lavra de Fernão Lopes, datadas de 1411 e a terceira, que narra a Tomada de Ceuta, compilada por Gomes Eanes de Zurrara).

A *Sétima Idade do Mundo* é um *topos* retórico na Escatologia cristã desde os escritos de Santo Agostinho. Aparece em três escritos do Padre Latino, um propositivo de uma interpretação do *Livro de Genesis* que combatesse, retoricamente, a filosofia maniqueísta (*De Genese contra Manichaeos*, 389), outro enfrentando uma destacada liderança maniqueia (*Contra Faustum Manichaeum*, 387) e um último apresentando a lição canônica e niceno-constantinopolitana sobre a Santíssima Trindade (*De Trinitate*, 422). Trata-se do período da *Historia Universalis* correspondente ao Milênio em que Cristo, vindo à Terra pela segunda vez (*Parusia*), governaria um reino de farturas e bem-aventuranças com os justos, como vaticinado no Capítulo 20 do *Livro do Apocalipse*.

Assim, sendo, quais móveis ideológicos ou interesses econômicos subjacentes à Expansão Ultramarina dos séculos XV e XVI, afinal, já não se faziam presentes e bem caracterizados na Primeira Expansão Feudal, aquela que se segue ao milenarismo da Revolução Feudal iniciada na transição para o século XI?

5 | CONCLUSÃO

Procuramos, em breves linhas, apresentar nossa hipótese de interpretação dos primeiros do processo de Conquista e colonização de *Abya Yala* pelas monarquias ibéricas, em específico de *Pindorama* pela Coroa Portuguesa, como corolário de uma Segunda Expansão Feudal, que torna maior – e realmente mundial – a construção da economia-mundo centrada no Ocidente, principiada com a Revolução Feudal do

Ano Mil.

Se tal leitura historiográfica – fundamentalmente instituinte, contraintuitiva e anticanônica – puder merecer acolhida, então não será despropositado reconhecer, no plano das representações ideológicas, o papel destacada da Ordem dos Jesuítas no processo de feudoclericalização de *Abya Yala*, enquanto verdadeira cavalaria cristã, doutrinada e disciplinada sob um *habitus* militar, apta ao combate – também cruzadista e expansionista – que se faz então premente para o projeto político-civilizatório da Coroa de Portugal no Continente Brasil.

Trata-se, em última análise, de constituir uma tessitura simbólico-ideológica cuja capilaridade atingisse o *totum* da sociedade colonial, sobretudo por meio da conversão das populações originárias de *Pindorama*. O intuito derradeiro? Tornar Portugal e o *Orbis Lusitanus* de ultramar dignos da consumação do mandato escatológico de Cristo ao Rei Afonso Henriques, por ocasião do Milagre de Ourique (1139): forjar um Reino e uma gente que levasse a fé católica a todo o mundo conhecido e por desvendar.

REFERÊNCIAS

Corpus Documental

Biblia Sacra iuxta Vulgatam Versionem. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 2007.

SAINT IGNACE DE LOYOLA. **Exercices Spirituels.** Paris: Desclée de Brouwer, 1960.

Fontes Secundárias

BACCEGA, Marcus. “Apotese da Cavalaria Cristã: Inácio de Loyola e a Retórica Medieval”. In: MAGALHÃES, Ana Paula Tavares (Org.). **Linguagem e produção do discurso na História: fontes, modelos e problemas da Cristandade Latina (séculos V-XVI).** São Paulo: Humanitas, 2015.

BARTHÉLEMY, Dominique. **La chevalerie. De la Germanie Antique à la France du XIIème siècle.** Paris: Fayard, 2007.

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal. Do ano mil à colonização da América.** São Paulo Editora Globo, 2006.

DUBY, Georges. **Le Chevalier, la femme et le prêtre.** Paris: Hachette Littératures, 1981.

_____. **Idade Média, Idade dos Homens. Do amor e outros ensaios.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FALBEL, Nachman. **Heresias Medievais.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

FLORI, Jean. **La chevalerie.** Paris: Hachette, 2013.

FOUCAULT, Michel. “A Filosofia Analítica da Política”. In: Idem. **Ditos e Escritos**, v. IV. Rio de Janeiro:

Forense Universitária, 2003.

KARNAL, Leandro. **Teatro da Fé. Representação Religiosa no Brasil e no México do século XVI.** São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

LACOUTURE, Jean. **Jésuites. Une multibiographie.** 1. Les conquérants. Paris: Éditions du Seuil, 1991.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa.** São Paulo: Cultrix, 2013.

MONGELLI, Márcia. “Retórica: a virtuosa elegância do bem dizer”. In: **Trivium e Quadrivium. As artes liberais na Idade Média.** Cotia: Editora Íbis, 1995.

O’MALLEY, John W. **The first jesuits.** Harvard: Harvard University Press, 1993.

PÉCORA, Alcir. **Máquina de Gêneros. Novamente descoberta e aplicada a Castiglione, Della Casa, Nóbrega, Camões, Vieira, La Rochefoucauld, Gonzaga, Silva Alvarenga e Bocage.** São Paulo: Edusp, 2001.

PERELMAN, Chaïm. **L’empire rhétorique. Rhétorique et argumentation.** Paris: Librairie Philosophique Vrin, 2002.

POST, Reinier R. **The modern devotion. Confrontation with Reformation and Humanism.** Nijmegen: DBNL, 2008.

SCHMÖLZER, Hilde. “Beginen”. In HOLL, Adolf (Hgb). **Die Ketzer.** Wien: Marix Verlag, 2007.

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 20/12/2019

Data de Submissão: 30/10/2019

Maria Priscila da Costa da Silva

Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/Curso de Pedagogia
Sobral – Ceará
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0194702316195460>

Maria do Socorro de Sousa

Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/Curso de Pedagogia
Sobral – Ceará
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3931714088784753>

Railane Bento Vieira Saboia

Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/Curso de Pedagogia
Sobral – Ceará
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9005966729356836>

Andréa Pereira Rocha

(Centro Universitário INTA-UNINTA/Curso de Pedagogia)
Sobral – Ceará
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0247121909476365>

Francisco Ricardo Miranda Pinto

(Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/
Curso de Pedagogia)
Sobral – Ceará
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0771-6266>

RESUMO: Este apresenta como temática central o Ensino de Ciências tendo como objetivo geral analisar os impactos deste ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF), tendo seu aporte teórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Trata-se de estudo do tipo descritivo-exploratório com abordagem qualitativa, realizada na Escola Aprendendo Para a Vida¹, localizada no município de Massapê–CE utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário aplicado a 05 (cinco) professores do Ensino Fundamental daquela escola, no período de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016. Os resultados demonstram que o Ensino de Ciência no Ensino Fundamental é fragilizado não tendo espaço para seu desenvolvimento, priorizando as disciplinas foco das avaliações externas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Aprendizagem. Ciências Naturais. Ensino Fundamental.

EVALUATION OF THE IMPACT OF SCIENCE TEACHING ON FUNDMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This presents as it's central theme the Teaching of Sciences having as its general objective to analyze the impacts of this teaching in the Final Years of Elementary School (PE), having its theoretical support in the National Curriculum Parameters (PCN). This is a descriptive-exploratory study with a qualitative

1 Nome fictício da escola onde foi realizada a pesquisa, localizada no município de Massapê.

approach, conducted at the Learning for Life School, located in the city of Massapê-CE using as a data collection instrument the questionnaire applied to 05 (five) elementary school teachers of that school. , from December 2015 to February 2016. The results show that Science Education in Elementary School is weakened and has no room for its development, prioritizing the focus subjects of external evaluations.

KEYWORDS: Teaching. Learning. Natural Science. Elementary School

1 | INTRODUÇÃO

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, se mostrou interesse em reformulações no ensino de Ciências vigente até aquela época, de modo a torná-lo mais ativo com a participação dos estudantes interagindo no processo e obtenção de conhecimento. Já em 1950 diversos fenômenos como a industrialização, o desenvolvimento tecnológico e científico bem como a urbanização provocou choques no currículo escolar (KRASILCHIK, 1988; THEOPHILO; MATA, 2001; BRASIL, 2010)

Os sistemas de ensino propuseram a partir da segunda metade do Século XX reformulações no ensino de Ciências construindo programas que estudassem as relações dos fatores econômicos e sociais, a melhoria da qualidade de vida e os resultados do uso desordenado do meio ambiente tendo como referências a literatura Europeia e Norte-Americana, passando a produzir baseado na realidade brasileira a partir de 1960 tendo como objetivo formar cidadão através do método científico tecnológico. (THEOPHILO, MATA, 2001)

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) N°. 4.024/61, estendeu obrigatoriedade ao ensino da disciplina de Ciências nas duas últimas séries ginasiais e a partir de 1971 com a Lei N°. 5.692, que o ensino de Ciências passou a ser obrigatório nas oito séries no primeiro grau, reconhecendo sua importância na vida do educando, por proporciona o conhecimento de si mesmo, do meio em que vive e suas intrínsecas relações. (BRASIL, 1997)

É, finalmente, em 1996 com a instituição da LDBEN 9394/96 que o Ensino de Ciências é instituída como parte da Matriz Curricular obrigatória da Base Nacional instituindo a importância dos conteúdos curriculares de Ciências no desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ratificou o ensino tradicional onde a figura do professor é principal e os educandos eram meros receptores, cabendo aos mesmos apenas memorizarem o que era repassado e responder aos questionários passados pelos professores (BRASIL, 1996).

2 | CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Ao nascer ainda que criança já tenha consciência do mundo e de si é a exploração que proporciona desenvolver e ampliar seu conhecimento de mundo. De forma natural a criança faz essa exploração de tudo que está ao seu redor, despertando o senso de investigador que o ensino de Ciências, por meio de seu método e conteúdo deve dar continuidade quando o professor deve proporcionar situações que desafiem o aprendiz a pensar, investigar, descobrir, e conseqüentemente construir seus conhecimentos. (FREITAS, ROCHA, FRANKLIN, 2000)

O PCN pontua que as aprendizagens em Ciências devem buscar contribuir para a formação de cidadãos críticos preocupados com a realidade atual da sociedade pois é uma área de conhecimento que possibilita ao educando uma interpretação a mais fiel possível da natureza da ciência, como também contribui para preparar o educando para ser um cidadão responsável consigo mesmo e com o que está a sua volta (SANTOS et al, 2015; VIECHENESKI; CARLETTO, 2012)

O ensino de Ciências não deve ter apenas por objetivo formar o cidadão do futuro e sim formar sujeitos que já são cidadãos e atuam na sociedade, no entanto, o conhecimento adquirido na escola deve proporcionar os aprendizes condições de intervir de modo consciente e responsável na realidade a qual, os mesmos estão inseridos (VIECHENESKI; CARLETTO, 2012).

2.1 Protagonismo do Ensino De Ciências

A formação dos professores que lecionam Ciências Naturais e sua prática pedagógica têm sido objeto de pesquisas recentes e os resultados têm sido um ensino limitado voltado para a leitura e desenvolvimento de exercícios dos livros didáticos, prática que não contribui para atrair as crianças ao mundo dinâmico das Ciências visto que os mesmos nos Anos Iniciais estão em primeiro contato com o mundo científico, mas também desvelam a precariedade na formação de professores (CAMARGO; BLASZKO; UJIIE, 2015; OLIVEIRA, 2014)

Deve-se compreender que o ensino de Ciências Naturais é uma área de conhecimento que deve buscar desenvolver o raciocínio lógico e o espírito crítico no educando, trabalhar com a identificação do mundo físico e dos seres vivos e fazer uma relação com o cotidiano dos mesmos, no entanto este ensino vem enfrentando vários problemas: a escola e o sistema de ensino parecem fragilizar este ensino, há o fantasma da má formação dos docentes, o reducionismo da prática pedagógica ao livro didático, a redução da carga horária em sala de aula, em comparação com outras áreas de conhecimento, principalmente Português e Matemática por serem encaradas como duas disciplinas mais importantes na vida do educando (OLIVEIRA, 2014).

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de estudo do tipo descritivo-exploratório ancorado na abordagem qualitativa. A natureza da pesquisa descritiva centra-se não na interferência do pesquisador, registra, analisa e ordena os dados, sem manipulá-los, em busca de coletar os dados são utilizadas diversas técnicas como entrevistas, formulário, o questionário etc, “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p.70).

O universo da pesquisa limita-se geograficamente ao município de Massapê, localizado na Região Norte do estado do Ceará, a 18 km de distância da maior cidade dos arredores, Sobral, com população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 é de 38.737 habitantes (trinta e oito mil, setecentos e trinta e sete) (BRASIL, 2019).

O universo físico foi a Escola Aprendendo Para a Vida², localizada no Bairro Santa Úrsula. É um centro comunitário que foi fundado em 1978 e a partir de 1982 o mesmo foi cedido pela comunidade, para atuar como espaço escolar com apenas 35 crianças, atendendo hoje em dois turnos matutino e vespertino, contando com 254 estudantes sendo 58 da Educação Infantil e 196 no Ensino Fundamental.

Os participantes da pesquisa foram cinco (05) professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, sendo (4) quatro do gênero feminino e um (1) do gênero masculino que foram selecionados atendendo ao critério de seleção ser professor do Ensino Fundamental, lecionar na escola Aprendendo para a Vida e como critérios de exclusão ser demitido, mudar de instituição de ensino ou decidir não mais participar da pesquisa por livre e espontânea decisão.

O instrumento de coleta de dados aplicado foi o questionário com três (03) questões fechadas e quatro (04) abertas, sendo que o mesmo consiste em um conjunto de questões articuladas que tem como objetivo levantar informações escritas com o intuito de conhecer sua opinião sobre o assunto em estudo (SEVERINO,2013).

Inicialmente se procurou a instituição de ensino para apresentar a gestão a proposta de pesquisa e solicitar anuência da mesma para realização do estudo. Uma vez anunciada a pesquisa, foi realizado o contato com o corpo docente para apresentar a pesquisa e convidar os professores a participar da pesquisa. Aqueles que aceitaram participar, respeitando os princípios éticos da Resolução 510/2016, receberam o questionário para responder ficando livre a cada um o processo de resposta. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa resolveu-se denominá-las progressivamente de P1, P2, P3, P4, P5.

Os dados são apresentados por meio de tabela e reprodução fiel da fala dos participantes, tendo como principal fonte de fundamentação para o estudo dos dados

2 <<http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-massape.html>>.

os PCNS (BRASIL 1997) e Theophilo, Mata (2000) sendo apresentados na sessão **Resultados e Discussão**.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A pesquisa foi realizada na Escola Aprendendo para a Vida com (05) cinco professores do 1º ao 5º ano, com coleta de dados a partir da aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas em busca de compreender como se dá o ensino da disciplina Ciências no Ensino Fundamental. O perfil sociodemográfico dos participantes são apresentados na Tabela 1 a seguir:

	Quantidade	%
GÊNERO		
Feminino	4	80
Masculino	1	20
FAIXA ETÁRIA		
25 a 39 anos	2	40
40 a 49 anos	3	60
GRADUAÇÃO		
Pedagogia	2	40
Pedagogia/Letras	1	20
Não especificou/ identificou	1	20
Graduando licenciando	1	20
PÓS-GRAUDAÇÃO <i>Lato Sensu</i>		
Gestão Escolar	1	20
Psicopedagogia	1	20
Língua Portuguesa e Literatura	1	20
Linguagens e Códigos	1	20
Não cursa	1	20
TOTAL		
100%		

Tabela 1 – Perfil Sociodemográfico de Professores da Escola Aprendendo para a Vida de Massapê-CE

Fonte: Elaborada pelos autores com dados da pesquisa

O primeiro questionamento constante no instrumental de coleta de dados buscou a percepção dos professores a partir de duas dimensões, como é o ensino de Ciências e como deveria ser. Os discursos dizem que:

[...] Deveria ser trabalhado a sua própria disciplina, [...]. [...], mas hoje é trabalhado

na interdisciplinaridade. (P1; P2; P4);

Deveria ser trabalhado e ter a mesma importância do português e matemática. Mas é trabalhado através da interdisciplinaridade nas aulas, quando pode ser trabalhado. (P2);

Era para contar no horário diário e trabalhar através de vídeos e material concreto para melhor desempenho e aprendizagem. (P3);

[...] é trabalhado com exceção de datas ou projetos. (P4);

Deveria ser mais voltado ao meio ambiente, a reciclagem, hoje infelizmente deixa um pouco a desejar, pois estamos mais voltados ao português e a matemática. (P5)

Tanto P1 como P2 relatam que o ensino de Ciências é trabalhado em sala de aula de forma interdisciplinar, no entanto, P2 deixa explícito que esta interdisciplinaridade em sala de aula só é realizada “quando pode” (P2), em sua fala percebe-se que no currículo escolar não é dada muita abrangência para o ensino de Ciências, no entanto, na concepção desta professora o ensino de Ciências deveria ter a mesma importância que se dá ao Português e Matemática.

Diferentemente dos demais professores P4 afirma que a disciplina de Ciências não é trabalhada de forma interdisciplinar e sim por meio de projetos. Esta visão mais restrita de P4 referente à interdisciplinaridade pode se acentuar pelo fato da mesma está em processo de graduação e conseqüentemente não consegue visualizar a interdisciplinaridade nas aulas.

Nota-se que a maioria dos professores relata em suas falas que a disciplina de (CN) é trabalhada em sala apenas por meio da interdisciplinaridade, no entanto, com os conteúdos focados no Português e Matemática.

A Interdisciplinaridade é uma interligação entre as disciplinas em suas diversas áreas de conhecimento. No entanto, a interdisciplinaridade não é uma exclusão das disciplinas e sim um diálogo que deve ocorrer entre as mesmas. Um projeto bem elaborado é um excelente caminho para fazer um elo entre os conteúdos de (CN) e as demais áreas de conhecimento. Referindo-se aos projetos o PCN ressalta que: “O projeto é uma estratégia de trabalho em equipe que favorece a articulação entre os diferentes conteúdos da área de Ciências Naturais e desses com os de outras áreas do conhecimento, na solução de um dado problema.” (BRASIL 1997, p. 82).

A partir do exposto, no discurso, observar-se que ocorre uma exclusão da disciplina de Ciências Naturais e não só desta mais de outras disciplinas como História, Geografia, em busca de amenizar este erro se afirma que as demais áreas de conhecimento são trabalhadas de forma interdisciplinar.

P2 destacou em sua fala que o ensino de Ciências precisa estar incluído no currículo escolar de modo a ter dia determinado para seu desenvolvimento, visão

semelhante de P1.

De fato, a disciplina de Ciências deveria ter dia e horário específico no currículo escolar, o que não vem acontecendo, isto tem ocasionado certa insatisfação nos docentes, o que pode ser comprovado nas colocações dos mesmos que pode ser justificada pelo fato destes educadores não terem oportunidade de fazer um aprofundamento dos conteúdos relacionados às Ciências, embora seja abordado conteúdos de Ciências prioriza-se apenas a leitura e escrita.

Negligenciar esta área de conhecimento, de fato, tende a prejudicar os aprendizes, pois estudar Ciências é entender o meio em que vivemos, os problemas que enfrentamos acerca do meio ambiente, e as possíveis formas de preservá-lo. Português e Matemática são de fato duas áreas de conhecimento muito importante, no entanto, a aprendizagem do educando não pode limita-se apenas estas duas áreas. “A escola precisa perceber que o ensino de Ciências deve ter o mesmo destaque que se dá ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. A formação completa do aluno não pode restringir a alfabetização e aos números”. (THEOPHILO, MATA 2001, p. 49)

A formação que a escola deve proporcionar conforme ressalta os autores supracitados, em hipótese alguma pode restringir o aluno a conhecer apenas letras e números, neste caso torna-se uma formação incompleta, pois é de fundamental importância que a prática escolar estimule o aluno a pensar, interpretar, tornando-os sujeitos críticos capazes de ir à busca de seus ideais.

Percebe-se que embora o ensino de Ciências não seja trabalhado como de fato deveria ser, os participantes da pesquisa encaram como importante porque é uma aprendizagem que vem a contribuir bastante na vida dos educandos e que na sua visão deveria dar mais atenção a esta área de conhecimento, e que a dificuldade está em conseguir ministrar o conteúdo.

Certamente a disciplina de Ciências em hipótese alguma deveria estar em segundo plano, pois a mesma possibilita o educando ter um conhecimento de mundo e compreender suas modificações. Segundo os PCNS a Ciências é: [...] um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo (BRASIL, 1997, p. 21).

Ao serem indagados sobre este cenário de concentração em Português e Matemática, quais as principais dificuldades no ensino de Ciências os sujeitos afirmaram que:

A dificuldade é que os alunos não estudam a disciplina minuciosamente, vendo os temas passo a passo. (P1);

A dificuldade é que a disciplina de ciências quase não é abordada nas aulas, por

ser considerada uma disciplina de não muita importância. (P2);

Procurar planejar a Ciências dentro do conteúdo abordado pelo professor [...]. (P3);

É difícil concentrá-los no ensino de Ciências pela falta de costume. (P4)

Deveria ter textos voltados à ecologia, a preservação do meio ambiente para que os nossos alunos pudessem estar mais bem informados. (P5)

Na concepção de P1 é enfatizada a dificuldade de não poder ensinar para os educandos “a disciplina minuciosamente vendo os temas passo a passo” (P1) esta é uma visão da escola tradicional, apenas expor para os aprendizes os conteúdos, o mais importante não é sujeitar o educando a um grande volume de informações e sim que os conteúdos se adequem a realidade dos mesmos, promovendo assim uma aprendizagem que seja significativa para os educandos (PILETTI, 2007).

Em seu discurso P2 destacou que a dificuldade é abordar a disciplina de Ciências nas aulas, percebe-se que mesmo de forma interdisciplinar ainda há uma resistência para os professores trabalharem esta área de conhecimento, pois não é encarado como importante. Concepção semelhante de P3 que afirmou que a dificuldade se acentua na perspectiva da interdisciplinaridade uma vez que quando tem a intenção de trabalhar os conteúdos é necessário alinhá-los aos de Língua Portuguesa e Matemática, foco das avaliações externas. Percepção diferente é a de P4 que acha que a disciplina de Ciências não é ensinada pela falta de costume.

Embora as escolas ultimamente estejam mais voltadas para o Português e Matemática encarando tanto a Ciências como as outras disciplinas como menos importantes, em contrapartida o PCN afirma que “O conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa contribui para o aluno se posicionar com fundamentos acerca de questões bastantes polêmicas e orientar suas ações”. (BRASIL, 1997, p. 22)

Ainda sobre as dificuldades no ensino de Ciências na resposta de P5 observa-se que este professor não necessariamente fala sobre as dificuldades, nota-se que o mesmo tanto na resposta a esta pergunta como a anterior acha que o ensino de Ciências deveria estar mais voltado para questões ambientais. E afirma que “Deveria ter textos voltados à ecologia, a preservação do meio ambiente” P5, a percepção deste sujeito está voltada apenas para textos ambientais.

De fato, o ensino de Ciências e meio ambiente estão interligados, no entanto, esta área de conhecimento não pode restringir o educando apenas a informações concernente a preservação do meio ambiente, reciclagem, ecologia etc. Freitas, Rocha, Franklin ressalta que:

[...] pode parecer que, ao se tratar de meio ambiente, se está falando somente

de aspectos físicos e biológicos. Ao contrário, o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas – relações sociais, econômicas e culturais – também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. (FREITAS, ROCHA, FRANKLIN, 2000, p. 62)

Segundo os autores acima citados o ensino de Ciências e meio ambiente não pode limitar-se a aspectos físicos e biológicos, pois o próprio ser humano faz parte desse meio, fator econômico, cultural e social também deve fazer parte do processo de ensino/aprendizagem do educando.

Portanto o ensino de Ciências vai muito além de textos, principalmente nas séries iniciais, pois a criança está em uma fase que seu raciocínio parte do concreto, neste estágio é de fundamental importância proporcionar aos estudantes aulas práticas voltadas para suas vivências diárias, pois estas aulas despertam a curiosidade das crianças e os permitem fazer muitas descobertas que os possibilitam ter uma aprendizagem significativa.

As aulas práticas atendem a uma necessidade que as crianças têm de aprender por meio de suas experiências vividas, é de fundamental importância que nas séries iniciais esta metodologia de ensino, seja aplicada, pois as crianças estão em uma fase de construção de seus conhecimentos, e aprende a partir do meio que a cerca. (THEOPHILO, MATA, 2001)

A pergunta que se segue no questionário é a seguinte: É perceptível que há uma sobreposição de disciplinas em detrimento das avaliações externas. Aponte, enquanto professor, quais os impactos positivos e quais os impactos negativos há em função das sobrepostas, ou mais exploradas.

Referente aos pontos positivos os sujeitos ressaltaram:

Melhoria na leitura, pois onde é mais focado e também na escrita. (P1)

Que a leitura é mais focada e com isso os alunos realmente aprendem a ler e escrever. (P2)

Observa-se pontos positivos e o sucesso da aula, dependendo do professor. (P3)

Valoriza a leitura e o cálculo. (P4)

A leitura e a escrita passaram ser mais trabalhadas. (P5)

Quanto aos pontos negativos os docentes assinalam que:

[...] não ser estudado as outras disciplinas, pois mais tarde os alunos irão sentir dificuldade, principalmente no fundamental II. (P1)

As outras disciplinas praticamente não são trabalhadas. (P2)

Dificulta o meio ambiente e a saúde porque tudo deveria ser interligado para um melhor resultado. (P4);

A desinformação sobre determinados assuntos voltados para outras matérias.(P5)

Tanto P1 como P2 destacaram como pontos positivos que esta priorização na leitura e escrita os educandos tem aprendido a ler e escrever com mais facilidade. “Que a leitura é mais focada e com isso os alunos realmente aprendem a ler e escrever” (P2). Observa-se na resposta de P3 não se identificar os pontos positivos e nem negativos a qual a pergunta se refere. Já P4 afirmou que os pontos positivos são uma valorização tanto da leitura como também do cálculo.

Ensinar o educando a ler e escrever não é tarefa apenas da disciplina de Português, segundo o PCN, Ciências Naturais oportuniza o estudante investigar, observar, comparar, fazer leitura e escrita de textos, fazer suposições e confrontar com os resultados obtidos da investigação, solucionar problemas, são muitas as formas do aprendiz aprender Ciências e também fazer associação com a leitura e escrita.

Referente aos pontos negativos tanto P1 como P2 destacaram que as outras disciplinas praticamente não são trabalhadas, P1 ainda frisou que“(...) mais tarde os alunos irão sentir dificuldade, principalmente no fundamental II”. Já P4 destaca como pontos negativos a falta de conhecimento dos educandos acerca de assuntos como meio ambiente e saúde. P5 ressalta a desinformação das crianças sobre assuntos que são trabalhadas em outras disciplinas.

Nas respostas dos docentes sobre os pontos negativos nota-se que os mesmos deixaram bem explícito que conhecimentos acerca de assuntos importantes referentes às demais áreas de conhecimentos quase não são trabalhadas e com esta restrição, as crianças irão sentir dificuldade na aprendizagem posteriormente, pois a bagagem que irão levar referente ao conhecimento de mundo é bastante limitada.

Esta limitação tende a prejudicar o aprendizado das crianças, pois é justamente nas séries iniciais que estas se encontram em uma fase de descoberta de mundo e de tudo que estão a sua volta, a Ciências Naturais no (EF) tem este objetivo proporcionar este conhecimento de forma a tornar o sujeito cidadãos responsáveis. De acordo como PCN:

O objetivo fundamental do ensino de Ciências passou a ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinho. O aluno deveria ser capaz de “redescobrir” o já conhecido pela ciência, apropriando-se da sua forma de trabalho, compreendida então como “o método científico”: uma sequência rígida de etapas preestabelecidas [...]. (BRASIL, 1997, p.19)

Como enfatiza o PCN o ensino de Ciências deve possibilitar o aluno levantar hipóteses, testar, fazer experimentos de modo que seja capaz de tirar suas próprias conclusões. É dever da escola explorar essa curiosidade do educando, por desafiá-los por meio de indagações, motivando os mesmos a ir em busca de construir seus conhecimentos.

No entanto percebe-se nas respostas dos docentes que este conhecimento tem sido negligenciado, e esta fase de curiosidade das crianças pouco exploradas, no (EF), este fato resulta em uma perda de interesse das crianças em aprender assuntos relacionados a Ciências nas séries posteriores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Ciências vem enfrentando vários desafios principalmente nas instituições públicas de ensino, as avaliações externas têm focado no Português e Matemática, com isto nas escolas ocorre uma sobreposição de disciplinas na grade curricular, e Ciências tem perdido seu espaço.

De acordo com a investigação realizada com os docentes fica perceptível que a disciplina Ciências Naturais é trabalhada em sala de aula apenas de forma interdisciplinar, visto que os conteúdos estão focados no Português e Matemática. Nota-se que mesmo na interdisciplinaridade os docentes encontram dificuldades para abordar o ensino de Ciências em suas aulas.

O fato acima citado é preocupante pois (CN) contribui para despertar a curiosidade do educando com respeito a tudo que está a sua volta, de modo que desenvolvam competências e habilidades na perspectiva de construir de forma consciente e responsável seu conhecimento de mundo e conseqüentemente desenvolver sua criticidade.

Percebe-se que na visão dos docentes os impactos positivos referentes à priorização do Português e Matemática é que os alunos têm aprendido a ler, escrever e calcular com mais facilidade. No entanto para que o aluno possa aprender ler, escrever e desenvolver seu raciocínio lógico, não necessariamente este processo deve ocorrer apenas no Português e Matemática, pois as outras áreas de conhecimento vêm a contribuir neste processo de ensino e aprendizagem.

Referente aos pontos negativos, percebe-se que na concepção os docentes participantes da pesquisa, assuntos importantes referentes às outras áreas de conhecimento quase não são trabalhados nas séries iniciais e isto resultará em dificuldade de aprendizagem posteriormente.

Portanto cabem as instituições de ensino e os docentes repensarem sua prática de ensino, pois, os principais prejudicados nas falhas educacionais são os educandos. O ensino de Ciências é de fato importante na vida do educando, pois vem

a contribuir na sua formação qual cidadão responsável em meio a uma sociedade complexa, onde os mesmos possam contribuir para uma transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife; Massangana, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais: Ensino da 1ª a 4ª série**. Brasília: 1997.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades Brasil**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/massape/panorama>. Acesso em 28 out 2019.

CAMARGO, Nilce Svarez Jungles de.; BLASZKO, Caroline Elizabel.; UJIE, Nájela Tavares. O ensino de Ciências e o papel do professor: concepções de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf. Acesso em 28 out 2019.

KRASILCHIK. **O Ensino de Ciências e a formação do cidadão**. Em aberto, Brasil, ano 7, n. 40, out/dez, 1988.

OLIVEIRA, Sonia Maria Maia. **O Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo parfor/pedagogia/ufpa**. Disponível em: <http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/tese14_smaia.pdf>. Acesso em: 07.fev.2016.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23.ed. São Paulo: Ática 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Cleidilene de Jesus Souza et al. Ensino de Ciências: Novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental. **REMOA** - v.14, Ed. Especial, p. 217-227, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/20458/pdf>. Acesso em 29 out 2019.

SEVERIVO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

THEÓPOLIO, Inês M; MATA, Marlene F. **Ensino de Ciências**. Fortaleza, 2001.

VIECHENESKI, JULIANA P. CARLETO, M. **Por que e para que ensinar ciências para crianças**. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/2012/down.php?id=2729&q=1>>. Acesso em 01.fev.2016.

REFLEXÕES SOBRE O STATUS DA LÍNGUA INGLESA NO ATUAL CONTEXTO GLOBAL E NO BRASIL

Data de aceite: 20/12/2019

Sylvia Cristina de Azevedo Vitti

Faculdade de Tecnologia de Piracicaba (FATEP)

Piracicaba – SP

<http://lattes.cnpq.br/7397900060132418>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama geral da língua inglesa no atual contexto global e no Brasil, com base em revisão de literatura e nosso conhecimento e experiência docentes. A globalização e a Internet impulsionaram a difusão do Inglês, uma importante ferramenta de comunicação para interação e intercâmbio entre povos diversos. Alçado ao status de língua internacional, ele é cada vez mais valorizado e exigido para a inclusão no mercado de trabalho, interação e ascensão pessoal e profissional. No Brasil, como em nível global, o seu uso está presente em quase todos os setores da sociedade. Atualmente, ele é ensinado em mais de 100 países e é considerado a língua oficial da educação acadêmica. O número de seus falantes não nativos já ultrapassou o dos nativos, o que coloca a questão da sua “desterritorialização” e o torna uma língua de todos os que o falam. O poder de alterar ou moldar a língua inglesa, doravante, está predominantemente nas mãos de seus usuários competentes, que chegam a

700 milhões e vivem em todos os continentes, dos quais menos da metade são falantes nativos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa; Globalização; Língua internacional; Língua global; Língua franca.

THOUGHTS ON THE STATUS OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE CURRENT GLOBAL CONTEXT AND IN BRAZIL

ABSTRACT: This article aims to present an overview of the English language in the current global context and in Brazil, based on literature review and our knowledge and teaching experience. Globalization and Internet have boosted the spread of English, an important communication tool for interaction and exchange among different peoples. It has reached the status of international language and is increasingly valued and required for inclusion in the labor market, for interaction, personal and professional growth. In Brazil, as in global level, its use is present in almost all sectors of society. Nowadays, it is taught in more than 100 countries and is considered the official language of academic education. The number of non-native speakers has already surpassed that of native ones, which puts the issue of its "deterritorialization" into focus and makes it a language of all who speak it. The power to

alter or shape the English language, henceforth, is predominantly in the hands of its competent users, who reach 700 million and live on all continents, of which less than half are native speakers.

KEYWORDS: English language; Globalization; International language; Global language; *Lingua franca*.

1 | INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, dentre as chamadas línguas modernas, o inglês tem se destacado como um instrumento de comunicação que permite o trânsito para além das fronteiras linguísticas e geográficas. Com o advento da globalização e da Internet e com a massiva utilização da língua inglesa para comunicação através do globo, esta foi alçada ao status de língua internacional (MCKAY, 2002), ou global (CRYSTAL, 2003) ou língua franca (SEIDLHOFER, 2005). Esta vem sendo utilizada como um importante recurso de comunicação para favorecer a interação e o intercâmbio entre povos diversos, falantes nativos e não nativos desse idioma, através dos atuais meios de comunicação instantânea, superando fronteiras e interligando pessoas nos mais diferentes pontos do planeta, dentro do chamado fenômeno de “compressão espaço-tempo”, processo social pelo qual os fenômenos se aceleram e se difundem pelo planeta (HALL, 2006). Por isso em nenhum outro momento da história da humanidade a necessidade de uma língua comum foi tão premente.

Atualmente, a presença do idioma inglês é marcante na cultura ocidental, assim como em outras regiões do globo, permeando a vida cotidiana na maioria dos grandes centros urbanos dos países desenvolvidos e em desenvolvimento e, também, em nosso país. Como atual língua internacional permite que falantes de línguas, culturas e identidades as mais diversas se comuniquem e entrem em contato através do uso da Internet, os quais se reúnem e interagem no espaço cibernético, espaço virtual em que a humanidade se reúne hoje, na fase da pós-modernidade (CARMO, 2002).

Como principal ferramenta de comunicação entre os mais diversos povos de distintas partes do globo, o inglês é considerado o idioma mais importante a ser adquirido na atual comunidade internacional, como língua franca da atualidade. Este é um fato incontestável e a situação parece irreversível. Essa situação, em consonância com nossa formação, nos levou a desenvolver as reflexões que aqui apresentamos. O objetivo do presente trabalho é apresentar um panorama geral da língua inglesa e seu status no atual contexto global e no Brasil com base em pesquisa bibliográfica, estudo da literatura pertinente e nosso conhecimento e experiência docentes.

Inicialmente, discorreremos acerca do atual status do idioma inglês no mundo contemporâneo; a seguir, expomos sua massiva disseminação em âmbito global e apresentamos os círculos de Kachru; depois, abordamos a utilização da língua inglesa na atual era da globalização. Na sequência, expomos brevemente a história e a trajetória da língua inglesa no Brasil. Encerramos com nossas considerações finais.

2 | A LÍNGUA INGLESA: STATUS DE LÍNGUA INTERNACIONAL

O anseio por uma língua universal é antigo e o desejo de criação de uma remonta ao século XVIII, ligado aos ideais do Iluminismo, segundo Di Luccio (2010). De acordo com esta autora, a busca por uma língua única de comunicação, que fosse neutra, também atendia a objetivos comerciais e religiosos e perdurou até meados do século XX. Das línguas artificiais até então criadas, destacou-se o esperanto, criado em 1887, pelo médico Dr. Ludwick Lejzer Zamenhof, original de Bialystok, que na época pertencia ao Império Russo, mas hoje pertence à Polônia. Embora o esperanto ganhasse milhares de seguidores em várias partes do mundo, o mesmo não chegou a firmar-se como língua universal (DI LUCCIO, 2010). Segundo a citada autora, os estudiosos que acreditavam na possibilidade de criação de uma língua universal perceberam que era inútil e mesmo ingênuo criar uma língua artificial e estática, que não sofresse alterações e acréscimos durante o seu uso ao longo do tempo. As línguas nascem dos gênios de povos distintos e são socialmente, historicamente e culturalmente transmitidas, além de serem dinâmicas e influenciáveis. Isso responde pela inviabilidade do projeto de criação de uma língua universal, pois há que se considerar a diversidade social, educacional, racial, política, econômica, geográfica, climática e outras, que existem entre os povos do mundo (DI LUCCIO, 2010). A autora informa que, a partir da segunda metade do século XX, a discussão acerca da criação de uma língua universal cedeu lugar à discussão da possibilidade de existência de uma língua internacional ou global. Diferentemente da língua universal artificial, a língua internacional tem como característica principal ser natural. Uma língua natural, ao ser extensivamente utilizada por um número muito grande de falantes, geralmente em função de fatores políticos e econômicos, pode ser alçada ao status de língua internacional ou global (CRYSTAL, 2003; DI LUCCIO, 2010).

A crescente propagação da língua inglesa a partir do século XIX até os dias atuais tem sido objeto de estudos por parte de muitos autores, como: Assis-Peterson e Cox (2007), Brumfit (2001), Crystal (2003), Di Luccio (2010), Longaray (2009), Mckay (2002) e Seidlhoffer (2003), dentre outros, que procuram esclarecer os motivos e fatores que contribuíram para a sua massiva disseminação e consequente elevação ao status de língua internacional da contemporaneidade.

Crystal (2003), conceituado linguista britânico, refere-se à língua inglesa como língua global e apresenta em sua obra uma análise da evolução e crescente uso da mesma ao longo dos séculos, até os dias atuais. Segundo ele, inicialmente, a propagação da mesma deveu-se ao crescente e exitoso colonialismo inglês, por causa do êxito das expedições feitas pela Inglaterra ao Novo Mundo. Com a colonização da América do Norte, a língua inglesa espalhou-se rapidamente pela colônia. No entanto, a expansão do domínio do inglês na América do Norte não se deveu somente à presença dos colonizadores. A partir do século XIX, um grande número de imigrantes veio para a América do Norte: irlandeses, alemães, italianos, judeus europeus e outros, que fugiam de seus países em busca de melhores condições de vida. Em decorrência disso, as diferenças culturais, econômicas e linguísticas aumentaram consideravelmente na colônia e a língua inglesa do colonizador passou a ser usada como a língua de comunicação entre os povos de cultura e línguas tão diferentes, que agora aí viviam. A língua inglesa expandiu-se rapidamente e também alcançou o norte, firmando-se no Canadá. Espalhou-se também para o sul, em direção ao Caribe, onde veio a sofrer modificações devido à influência dos escravos africanos, resultando em vários tipos de *pidgins* que, de acordo com Crystal, 2003, são línguas simplificadas adotadas para fins comerciais por várias comunidades e que combinam elementos de diferentes línguas.

Ela disseminou-se mais ainda com a colonização da Austrália, da Nova Zelândia e, mais tarde, da África do Sul, onde, atualmente, é uma das línguas oficiais (CRYSTAL, 2003).

A língua inglesa também teve um papel muito importante na Índia, a qual foi colônia do império britânico. Historicamente, os ingleses aí aportaram no século XVII como mercadores e impuseram e difundiram o seu idioma. O uso do mesmo ampliou-se com o estabelecimento das universidades de Bombaim, Calcutá e Madras, passando a ser considerado o idioma oficial da educação, o que resultou numa maior difusão e fortalecimento do uso do inglês no país, ao lado do hindi, língua oficial (CRYSTAL, 2003; LONGARAY, 2009). A língua inglesa ainda é adotada como língua oficial em Cingapura desde 1950, por questões econômicas e políticas, visando uma língua de comunicação única, onde antes eram faladas três diferentes línguas: malaio, mandarim e tamil. O inglês falado em Cingapura recebeu a influência de outras línguas locais, resultando no *Singlish*.

Crystal (2003) ressalta que a propagação da língua inglesa também está diretamente ligada ao desenvolvimento e poder tecnológicos da Grã-Bretanha, associados à Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, quando mais da metade dos cientistas e inventores que fizeram aquela revolução trabalhava usando o inglês e as pessoas que viajavam para esse país (e para os Estados Unidos mais tarde) a fim de aprender as novas tecnologias tinham inevitavelmente de fazê-lo em inglês.

O século XIX viu o crescimento do poder econômico dos Estados Unidos ultrapassar com rapidez a Grã-Bretanha, com o crescimento espantoso de sua população acrescentando muito ao número de falantes de inglês no mundo (CRYSTAL, 2003).

O crescente poderio industrial, tecnológico e econômico da Inglaterra continuou a impulsionar a disseminação e uso da língua inglesa. A seguir, o crescimento político, econômico e social dos Estados Unidos da América no século XIX e XX levou ao fortalecimento e consolidação do inglês como língua de comunicação internacional, especialmente após a segunda grande guerra mundial, na década de 1940, quando esse país firmou-se como nação poderosa, econômica e politicamente. A supremacia econômica dos Estados Unidos no século XX fez com que a língua inglesa continuasse a se expandir, tornando-se preeminente na política, na economia, na imprensa, na propaganda, na radiodifusão, no turismo e viagens, e na educação (DI LUCCIO, 2010).

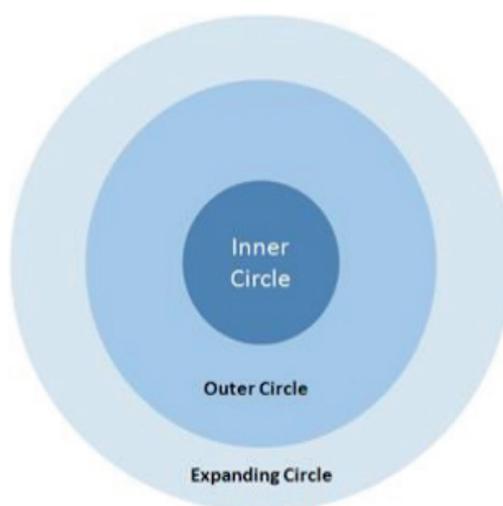
Crystal (2003) esclarece que a língua inglesa tornou-se língua oficial em vários países do mundo. Além do seu uso nos Estados Unidos da América e Grã-Bretanha, ela também é falada como língua oficial no Canadá, Austrália, Nova Zelândia e outros países da Commonwealth. Segundo ele, em levantamento apresentado em seu livro *English as a Global Language* (2003) o inglês já era adotado em mais de 70 países, fosse como língua materna, oficial ou semioficial, ou como língua ensinada nas escolas em caráter de bilinguismo ou multilinguismo. A maior parte dos falantes de inglês, como língua materna, estava concentrada nos Estados Unidos, com mais de 70% de falantes nativos. Di Luccio (2010), em estudo mais recente, relata que, atualmente, o inglês é ensinado como língua estrangeira em mais de 100 países, como: China, Rússia, Alemanha, Espanha, Egito, Brasil, entre outros. Em muitos desses países, esse ensino tem caráter obrigatório. Além disso, desde os anos 1960, a língua inglesa é dominante no meio acadêmico, sendo utilizada em publicações de artigos, em revistas acadêmicas e apresentações em congressos internacionais. Isso faz com que, atualmente, ela seja considerada indispensável na área da educação superior.

Com o advento da globalização e a massiva utilização do inglês para comunicação através do globo, o mesmo foi alçado ao status de língua internacional da contemporaneidade, a língua da globalização. Segundo Assis-Peterson e Cox (2007), existem algumas leituras ingênuas que procuram explicar a grande difusão da língua inglesa pelo mundo com base na simplicidade de sua gramática ou sua afinidade com a mídia, marketing e ciência, por exemplo. Por outro lado, também existem o que as autoras chamam de leituras críticas, ou seja, aquelas que desconfiam da neutralidade desse idioma e trazem à tona a consciência da dominação imperialista nesse processo de disseminação da língua. Phillipson (1992) é um dos autores que veem o fenômeno da disseminação do inglês pela via do imperialismo,

argumentando que sua hegemonia vinda do período colonial prossegue até hoje a favor da manutenção de interesses capitalistas e representa uma ameaça às demais línguas minoritárias. Uma terceira leitura do fenômeno da disseminação, segundo Assis-Peterson e Cox (2007, p. 08), consiste em tornar secundário o fato do idioma inglês ter sua origem associada ao imperialismo americano e britânico, argumentando que esse idioma [...] “mundializado se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, ressignificado, reentoadado por falantes de diferentes línguas maternas” [...]. Vista dessa maneira, a língua inglesa não é somente a que domina e se espalha sobre as demais línguas, como já comentado. Ela própria não pode ser resguardada de ser influenciada, atravessada por outros idiomas, e este fenômeno pode ser observado em todo o mundo em tempos de globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; BRUMFIT, 2001).

3 | A DISSEMINAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA E OS CÍRCULOS DE KACHRU

A notável disseminação do inglês constitui uma situação complexa e, na tentativa de esclarecê-la, o linguista Braj Kachru (1988, *apud* CRYSTAL, 2003, p. 61) elaborou uma figura composta por três círculos concêntricos, que representam a distribuição dos países em que a língua inglesa é falada de acordo com o seu grau de domínio e propriedade em diferentes regiões do globo. O “Círculo de Kachru”, como ficou conhecido, é apresentado abaixo:



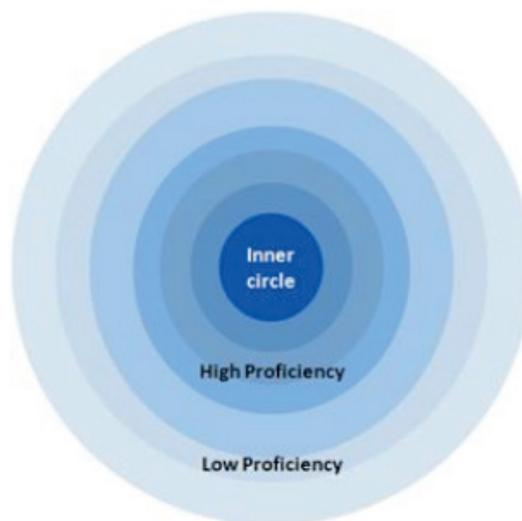
1º. Círculo de Kachru

Fonte: Crystal, 2003, p.61

O *Inner Circle* (Círculo Interno) comporta os países onde a língua inglesa tem o caráter de língua materna (Reino Unido, Estados Unidos da América, Irlanda,

Austrália, Canadá e Nova Zelândia), os quais criam as normas linguísticas, as obras de referência, como dicionários, livros e materiais didáticos e os exames de proficiência. O *Outer Circle* (Círculo Externo) engloba os países que adotaram o idioma inglês como segunda língua em contexto multilíngue (ex: Cingapura, Índia, Filipinas e Nigéria e mais de 50 outros territórios). O *Expanding Circle* (Círculo em Expansão) engloba os países que reconhecem a importância do inglês como uma língua internacional, embora não tenham sido colonizados por membros do *Inner Circle*, mas onde a língua inglesa é amplamente ensinada como língua estrangeira (ex: China, Japão, Rússia, Brasil e outros).

Posteriormente, esse círculo foi reformulado por seu autor, passando a apresentar vários círculos concêntricos menores, em diferentes gradações de cor, apresentando a disseminação do inglês em termos de proficiência linguística e não mais em termos de países e nacionalidades. O *Inner Circle* foi mantido, englobando os falantes nativos da língua. A seguir vêm os falantes proficientes na língua (*high proficiency non-native speakers*) e depois os falantes cujas habilidades linguísticas no idioma não são muito altas (*low proficiency non-native speakers*) (GRADDOL, 2006, p.110). O segundo círculo é apresentado a seguir:



2º. Círculo de Kachru

Fonte: Graddol, 2006, p. 110

4 | A LÍNGUA INGLESA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

A globalização tem sido conceituada, em termos gerais, como um processo dinâmico, que envolve intensas transformações de ordem econômica, social, cultural e política, visíveis desde o final do século XX, desencadeado pelos sucessivos avanços da tecnologia nas últimas décadas, os quais propiciaram a criação de uma

rede de conexões, não só de transportes, mas também de comunicações, como o rádio, a TV digital a cabo e, principalmente, a Internet. Estes avanços tendem a deixar as distâncias físicas, geográficas, sociais e culturais cada vez mais curtas, deixando o mundo cada vez mais interligado, “menor” e mais homogêneo, facilitando as relações sociais, culturais e econômicas, de forma rápida e eficiente, gerando uma quebra de fronteiras sem precedentes na história da humanidade (CRYSTAL, 2003; DI LUCCIO, 2010; LONGARAY, 2009).

O sociólogo Boaventura Sousa Santos (1997), professor da Universidade de Coimbra, considera difícil definir o fenômeno da globalização. De acordo com ele:

Muitas definições centram-se na economia, ou seja, na nova economia mundial que emergiu nas últimas duas décadas como consequência da intensificação dramática da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros (SANTOS, 1997, p. 107).

O autor esclarece que privilegia uma definição mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais, que remetem a diferentes conjuntos de relações sociais, que, por sua vez, originam diversos fenômenos de globalização. Segundo o mesmo, em rigor, o termo globalização só deveria ser usado no plural, por considerar vários tipos de globalização. Porém, diz ele:

[...] a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival (SANTOS, 1997, p.108).

De acordo com Santos (1997), o fenômeno da globalização articula-se intrinsecamente com o fenômeno da localização. Segundo ele, [...] “aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo” (SANTOS, 1997, p.108), ou seja, [...] “não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local” (SANTOS, 1997, p.108). Para o autor, o fenômeno da propagação da língua inglesa, enquanto língua global, constitui um exemplo bem-sucedido de localismo globalizado, processo pelo qual determinada realidade local é globalizada com sucesso, no caso determinado por relações de poder e status econômico no mundo contemporâneo dos Estados Unidos da América e da Inglaterra. Segundo ele:

A sua propagação enquanto língua global implicou a localização de outras línguas potencialmente globais, nomeadamente a língua francesa. Quer isto dizer que, uma vez identificado determinado processo de globalização, o seu sentido e explicação integrais não podem ser obtidos sem se ter em conta os processos adjacentes de relocalização com ele ocorrendo em simultâneo ou sequencialmente (SANTOS, 1997, p. 108).

Dentro do novo cenário global, fica evidente que a rápida veiculação de informações e as facilidades de comunicação são de suma importância e uma língua comum, compartilhada por muitos, faz-se necessária. Nesse contexto, o inglês se impõe e tem se destacado como o “idioma que rege o discurso da globalização” ou o “latim dos nossos tempos”, nas palavras de Moita Lopes (2005).

Di Luccio assinala muito apropriadamente que:

O fato inquestionável é que quanto maior a necessidade de comunicação entre grupos de línguas diferentes, maior é a necessidade de uma língua comum para possibilitar tal comunicação. Esta língua favorece a realização de negócios e acordos políticos e financeiros. Além disso, uma língua global viabiliza a aproximação de membros de comunidades linguísticas distintas e permite eliminar ou reduzir os custos com tradução, utilizada em eventos internacionais (DI LUCCIO, 2010, p.45).

Em decorrência da notável utilização do inglês como ferramenta de comunicação internacional no cenário globalizado, várias distintas denominações têm-lhe sido atribuídas: língua internacional, língua global, língua franca, inglês mundial, *globish* (NERRIÈRE, 2004), dentre outras. Na realidade, podemos observar uma profusão terminológica já existente e notamos que nem sempre há uma tentativa de se definir com clareza o que distingue cada termo ou expressão; por outro lado, quando há essa definição, a mesma não tem sido acordada por linguistas e outros estudiosos, pois é comum verificarmos o mesmo termo sendo utilizado de diferentes formas ou termos diferentes sendo usados como equivalentes (SILVA, 2012).

Dentre as várias denominações encontradas na literatura pesquisada selecionamos três, que apresentamos a seguir, por considerá-las as mais relevantes, apoiando-nos nos autores que as criaram ou as utilizam e defendem.

5 | *INTERNATIONAL ENGLISH (IE)*

Esta é a expressão considerada a forma curta e mais popular para *English as an International Language (EIL)*. No entanto, a forma mais longa é considerada mais precisa porque ressalta o uso internacional do inglês, em vez de sugerir, erroneamente, que existe uma variedade claramente distinta chamada *International English* (SEIDLHOFER, 2003). McKay (2002) faz uso dessa forma abreviada em seu livro intitulado *Teaching English as an International Language* e ressalta que é a inteligibilidade entre os interlocutores o que deve ser assegurado no ensino do inglês como língua internacional e que os aprendizes devem aprender a desenvolver a tolerância com relação à cultura do outro e, ao mesmo tempo, valorizar a sua própria, sentindo-se confortáveis com a diversidade. Além disso, os alunos devem adquirir uma competência pragmática e não necessariamente buscar o modelo do falante nativo.

Outro autor, Widdowson (1997), também faz uso da expressão *English as an International Language (EIL)*, usando a forma por extenso e para descrever o uso específico da língua inglesa com propósitos internacionais, profissionais e acadêmicos, principalmente na versão escrita da língua, subentendendo um tipo de inglês independente, livre de associações a uma variedade principal (LONGARAY, 2009).

6 | GLOBAL ENGLISH (GE)

Esta denominação é mais recente que a anterior e foi popularizada pelo linguista inglês David Crystal (2003) em seu livro *English as a Global Language*, no qual apresenta um histórico sobre o passado, o presente e possível futuro do idioma, o qual ele considera essencial para a comunicação internacional. Para o autor, uma língua atinge o status de língua global quando desempenha um papel de importância especial, que é reconhecido pelos outros países. Segundo ele, é necessário que a mesma seja falada por um grande número de pessoas, mas não apenas como língua materna. No caso do inglês, este é falado como língua materna nos Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, em vários países do Caribe e em mais alguns outros territórios, mas o uso como língua materna por si só não é suficiente para lhe conferir o status global. Segundo o autor, para que esse status seja alcançado, é necessário que a língua seja adotada oficialmente também por outros países ao redor do mundo, que lhe seja dado um lugar especial dentro de suas comunidades, que seja feita língua oficial ou semioficial, que seja utilizada por órgãos do governo, em cortes de justiça, na mídia e no sistema educacional. Neste caso, ela é considerada uma segunda língua, um complemento à língua materna. Isso é o que acontece com o inglês atualmente, que possui um status especial em mais de setenta países, como Gana, Nigéria, Índia, Cingapura, Ruanda e outros. Também no caso em que a língua seja considerada prioridade num país no ensino de segunda língua, embora não seja oficial. Segundo Crystal (2003), nenhum outro idioma atingiu tal status anteriormente; atualmente, ele é o mais extensivamente ensinado como segunda língua ou língua estrangeira em mais de 100 países, como: China, Japão, Rússia, Brasil, Espanha, Noruega, Suécia, Egito e outros. Pelas razões acima ele é considerado a língua global da contemporaneidade e estima-se que seja utilizado por um quarto da população mundial (LONGARAY, 2009).

7 | ENGLISH AS A LINGUA FRANCA (ELF)

Essa denominação é decorrente da sua notável expansão para comunicação

entre pessoas de culturas e línguas diversas. Outras línguas, em séculos passados, também foram consideradas línguas francas, como o latim e o grego. Esse tema foi muito estudado por Seidlhofer (2003, 2005), que defende a utilização de uma língua inglesa padrão como língua de comunicação na contemporaneidade, também chamada por ela de “língua de contato”, ou seja, uma língua flexível, com a capacidade de se moldar de acordo com o grupo de falantes que a utilizam. Segundo a autora, a expressão *English as a Lingua Franca* é equivalente ao *Global English* de Crystal e ao *International English* de McKay (SEIDLHOFER, 2005) e as interações com a *Língua Franca* devem concentrar-se mais na função, na eficiência comunicativa e não na forma ou correção do uso da língua.

8 | BREVE HISTÓRIA E TRAJETÓRIA DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

No Brasil, atualmente, assim como em nível global, a língua inglesa vem tendo o seu ensino e aprendizado cada vez mais disseminado para fins e objetivos econômicos, culturais, científicos, profissionais e turísticos, com vistas a possibilitar o intercâmbio e a comunicação com os mais diversos povos, falantes nativos e não nativos desse idioma. Historicamente, entretanto, o início da preocupação com o ensino formal da língua inglesa no Brasil surgiu a partir da vinda do Príncipe Regente de Portugal, D. João VI, com a corte portuguesa, para o Rio de Janeiro, em 1808. No início do século XIX, em decorrência do fechamento dos portos europeus aos navios ingleses por Napoleão Bonaparte, a fim de evitar um conflito com a Inglaterra (parceira comercial de Portugal) e fugir das tropas francesas, o Príncipe Regente fugiu para o Brasil. Nisso ele foi apoiado pela Inglaterra e viajou escoltado pela marinha britânica. A partir daí houve um fortalecimento das relações amigáveis e comerciais entre a Inglaterra e o Brasil, e os ingleses tiveram permissão para aqui estabelecer escritórios e casas comerciais (NAVES; VIGNA, 2008; NOGUEIRA, 2007; OLIVEIRA, 1999; VIDOTTI, 2010). Essa presença inglesa no Brasil foi registrada por Gilberto Freyre (2000) em sua obra *Ingleses no Brasil*:

A presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem – ou não devem? – ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil (FREYRE, 2000, p. 46).

D. João VI proporcionou algumas mudanças fundamentais no panorama cultural e educacional brasileiro com a criação de instituições como: a Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Teatro Real de São João, o Museu Nacional, dentre outras. Criou, também, as primeiras cadeiras de línguas estrangeiras no Rio de Janeiro, uma de língua francesa e outra de língua inglesa, por meio do Decreto

nº 29, de 14 de julho de 1809. Os objetivos disso eram pragmáticos. Na época a língua francesa era considerada a língua “universal”. O ensino da língua inglesa, em posição complementar, justificava-se pelo aumento das relações comerciais com os ingleses e para a capacitação de profissionais brasileiros para atender à demanda do mercado de trabalho da época, que passou a ser muito influenciado pelos ingleses. (NOGUEIRA, 2007; OLIVEIRA, 1999; VIDOTTI, 2010).

Segundo Vidotti (2010), após a promulgação do Decreto nº 29, o ensino da língua inglesa parece ter tido dificuldade de implementação no Brasil, pelo menos até 1837, quando da sua inclusão no currículo escolar do recém-criado Colégio Pedro II e da solidificação da Instrução Pública Secundária. Ao longo das décadas seguintes o ensino do inglês na educação pública enfrentou dificuldades, como a falta de valorização (pois o francês era a língua “universal”), falta de metodologia de ensino adequada e também foi afetado por várias e diferentes reformas no âmbito educacional, promovidas por diferentes ministros, chegando algumas vezes a ser excluído do currículo obrigatório ou tendo o seu ensino facultativo (NOGUEIRA, 2007; OLIVEIRA, 1999).

Um incentivo à difusão da língua e cultura inglesa no país veio no ano de 1934 com a criação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa na cidade do Rio de Janeiro e, um ano depois, na cidade de São Paulo. Em 1938, foi aberto o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde passou a chamar-se União Cultural Brasil-Estados Unidos, também na capital de São Paulo (NOGUEIRA, 2007).

Em 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelecia que o ensino de uma língua estrangeira (LE) moderna era o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau, mas recomendava a inclusão da mesma onde e quando o estabelecimento tivesse condições de ministrá-la com eficiência (NOGUEIRA, 2007). Dez anos depois foi publicada a LDB de 1971, que reduzia ainda mais a carga horária de LE. Isso ainda foi agravado por um parecer posterior do Conselho Federal que dizia que a língua estrangeira deveria ser oferecida por acréscimo e de acordo com as condições de cada estabelecimento de ensino, o que levou muitas escolas a tirarem a LE do 1º grau e a reduzirem a carga horária do 2º grau para até uma hora por semana (LEFFA, 1999; NOGUEIRA, 2007).

Em 20/12/1996 foi promulgada a nova LDB, a lei no. 9394, que, de acordo com o seu artigo 26, § 5º, torna obrigatório o ensino de LE a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Estabelece, também, que no Ensino Médio seja incluída uma língua estrangeira moderna, numa disciplina obrigatória, a ser escolhida pela comunidade escolar e também uma segunda língua estrangeira optativa, dentro das possibilidades da instituição. As escolas, normalmente, optam pelo ensino do inglês como disciplina obrigatória (BRASIL, 1996; LEFFA, 1999; NOGUEIRA, 2007). De acordo com os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Ministério da Educação em 1998, que complementam a nova LDB, esta recupera a importância das línguas estrangeiras modernas, valorizando-as como indispensáveis aos estudantes para se integrarem a um mundo moderno e globalizado (BRASI,1996; BRASIL,1998; BRASIL, 2000; LEFFA, 1999; NOGUEIRA, 2007; NAVES; VIGNA, 2008).

Os estudiosos do assunto, no entanto, ressaltam que o ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas públicas de nosso país não tem recebido a devida importância e assinalam problemas como: a falta de docentes qualificados, o uso de metodologia inadequada, materiais didáticos não apropriados, ou até mesmo inexistentes em algumas escolas, turmas muito grandes, etc. Consequentemente, estudos realizados sobre o assunto revelam que, infelizmente, o ensino de inglês nas escolas públicas é considerado insatisfatório e deficitário para preparar adequadamente os alunos para a vida profissional na atual competitiva sociedade globalizada, na qual conhecimentos de língua estrangeira, preferencialmente o inglês, são necessários para se ficar em consonância com os avanços da informação, do conhecimento, da tecnologia e da ciência (LEFFA, 1999; NAVES; VIGNA, 2008; NOGUEIRA, 2007; PAIVA, 2003; SANTOS, 2011).

Embora as políticas educacionais não assegurem uma inserção de qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas, o momento atual de estarmos vivendo na era da globalização, com o uso já bastante difundido da Internet e o uso das novas tecnologias de comunicação, tem despertado uma grande parte da sociedade brasileira, principalmente nas regiões e centros urbanos mais desenvolvidos do nosso país, para a importância de se dominar a língua inglesa como uma ferramenta de comunicação necessária na sociedade contemporânea, para uma competência comunicativa mais abrangente e inserção na comunidade globalizada.

No Brasil, atualmente, em geral e principalmente nos centros urbanos, podemos facilmente constatar o uso corrente de muitos vocábulos da língua inglesa na vida cotidiana e podemos verificar que uma conjunção de fatores tem levado as classes mais abastadas e privilegiadas a buscarem a aprendizagem do inglês, para si ou para seus filhos, em escolas livres de idiomas, ou colocarem-nos em escolas regulares particulares nas quais um ensino de inglês de bom nível é oferecido, ou, ainda, matriculem-nos em escolas bilíngues, que estão proliferando em alguns centros urbanos do país.

O ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil é oferecido em contextos distintos de escolas regulares, públicas e particulares, em escolas livres de línguas ou através da Internet. Paralelamente, podemos observar a proliferação de escolas de idiomas, franqueadas ou não, em muitos centros urbanos brasileiros. Dentre essas instituições, podemos citar: Cultura Inglesa, CCAA (Centro Cultural Anglo-americano), CNA (Cultural Norte Americano), Instituto Brasil-Estados Unidos, *Wise*

Up, Park Idiomas, Fisk, Wizard Idiomas, dentre outras. Das que funcionam via Internet podemos citar as escolas *English Live* (<https://englishlive.ef.com/pt-br/>) e *Open English* (www.openenglish.com.br/). Temos, também, presenciado o surgimento de instituições particulares de ensino bilíngues, de nível infantil, fundamental e médio, pois o domínio do inglês tem se tornado um requisito cada vez mais necessário para a preparação dos jovens, para futuro ingresso, permanência e ascensão no mercado de trabalho; ou para uma futura vida acadêmica e ingresso em cursos profissionais de formação continuada, em nível de especialização e pós-graduação.

Aulas de inglês também são oferecidas em alguns cursos técnicos, tecnológicos e de nível superior, com o objetivo de complementar a formação profissional, fornecendo aos alunos um inglês de conteúdo acadêmico, técnico ou comercial, que lhes permita a leitura e compreensão de textos, artigos, bibliografia especializada, manuais técnicos e o uso da língua em contextos profissionais específicos, principalmente em áreas como engenharia, economia e administração. Isso é o que podemos constatar em alguns cursos técnicos e tecnológicos oferecidos nas Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza - FATEC, (www.cps.sp.gov.br) com campi em muitas cidades do estado de São Paulo e também no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP (www.ifsp.edu.br) do estado de São Paulo, igualmente com campi em várias cidades do nosso estado.

Em algumas universidades brasileiras, nos últimos anos, o ensino de língua inglesa tem sido oferecido e até ofertadas aulas da grade curricular em esquema bilíngue quando possível, numa tentativa de melhor preparar os seus alunos e propiciar-lhes o contato com universidades de outros países e intercâmbio acadêmico e cultural.

Em 2012, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implantou o programa “Inglês sem Fronteiras”. Conforme extraído do seu site:

[...] foi elaborado a partir da necessidade de se aprimorar a proficiência em língua inglesa dos estudantes universitários brasileiros, com o objetivo de proporcionar-lhes oportunidades de acesso a universidades de países anglófonos por meio do Programa Ciência sem Fronteiras. Para atender tal demanda, suas ações incluem a oferta de cursos a distância e cursos presenciais de língua inglesa, além da aplicação de testes de proficiência.

Essa iniciativa possui um escopo ainda mais abrangente. Fruto do trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), seu principal objetivo é incentivar o aprendizado do idioma inglês e propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País (MEC, 2012).

Em 2014, o MEC ampliou o leque de idiomas estrangeiros ofertados lançando o “Programa Idiomas sem Fronteiras” (IsF) e, desse modo, o “Inglês sem Fronteiras” passou a ser uma ramificação do novo projeto.

Finalizando, atualmente, o ensino da língua inglesa no Brasil está sendo cada vez mais disseminado e oferecido em contextos distintos, propiciando, favorecendo e promovendo a inserção dos brasileiros no âmbito internacional de uma sociedade globalizada.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era da globalização, caracterizada como a era da informação e do conhecimento, marcada pela intensa e praticamente instantânea comunicação entre diferentes culturas e povos, a necessidade de uma língua internacional, seja para que finalidade for, é reconhecida e inegável. O processo de globalização impulsionou o uso e a difusão da língua inglesa, que está sendo considerada a língua da globalização (ORTIZ, 2007), status que parece inquestionável e irreversível nos dias atuais. Sua presença é constante em quase todas as áreas de nossa sociedade dita globalizada e ela vem sendo utilizada por falantes distintos ao redor do planeta como uma ferramenta para favorecer a sua inserção social e promoção cultural e profissional. A globalização tem afetado quase todos os setores da sociedade e, mais do que nunca, comunicação e conhecimento caminham juntos e constituem poder. Na atual e competitiva sociedade globalizada, a capacidade e domínio de uma comunicação eficiente e abrangente são cada vez mais exigidos e valorizados para a inclusão do ser humano no mercado de trabalho, interação e ascensão pessoal e profissional. Isso nos dias atuais exige o domínio da língua inglesa, sejamos a favor ou contra a utilização da mesma em nosso meio. O bilinguismo, ou o multilinguismo, é cada vez mais necessário e valorizado.

No Brasil, assim como no atual contexto global, o uso da língua inglesa está presente no cotidiano de muitos cidadãos, principalmente nos centros urbanos, e o seu aprendizado se impõe para a consecução de objetivos diversos, pessoais e profissionais, e possibilitar o intercâmbio com outros povos. Entendemos que na sociedade contemporânea o mundo midiático exige de um indivíduo muito mais do que era exigido em séculos passados e, assim, espera-se que ele seja capaz de falar, ler, escrever e entender uma LE, de preferência a inglesa, para exercer sua cidadania de forma mais ampla. A aprendizagem de uma LE propicia uma ampliação dos horizontes culturais, intelectuais, o conhecimento da diversidade cultural e uma consciência global. Schutz (2012) considera o monolinguismo como o analfabetismo dos tempos modernos.

A bibliografia pesquisada evidencia que, atualmente, o número de falantes não nativos da língua inglesa já ultrapassou o de seus falantes nativos. A sua fenomenal expansão e apropriação nos mais diversos contextos levou alguns autores a falarem em uma “desvinculação entre língua e nação” e uma crescente “desterritorialização”

da mesma, ao mesmo tempo que afirmam que desconhecê-la em tempos de globalização é desaconselhável. Alegam que a sua notável expansão a torna uma língua de todos os que a falam e que “desterritorializada” das suas origens fica sujeita a “deformações” por falantes não nativos com os seus diversos e diferentes sotaques (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; BRUMFIT, 2001; ORTIZ, 2006; SEIDLHOFER, 2003). Toda língua é dinâmica, flexível e passível de alterações e acréscimos com o decorrer do tempo, pois absorve características culturais e sociais de seus usuários e os avanços em pesquisa sociolinguística indicam claramente a extensão em que as línguas são moldadas pelo seu uso (BRUMFIT, 2001). De acordo com Seidlhofer (2003) e Brumfit (2001), o poder de alterar ou moldar a língua inglesa, doravante, está predominantemente nas mãos de seus usuários competentes, que chegam a 700 milhões e que moram em todos os continentes, dos quais menos da metade são falantes nativos.

Finalizando, alguns outros autores, ainda, consideram que a crescente propagação da língua inglesa em escala global representa uma ameaça potencial para outras línguas minoritárias, por ameaçá-las de extinção (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; BRUMFIT, 2001; CRYSTAL, 2003; PHILLIPSON, 1992).

REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. Inglês em tempo de globalização: para além do bem e do mal. In: **Calidoscópico**. Unisinos, RS. v.5, n.1. p. 5-14, jan/abr, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio>> Acesso em: 6 ago. 2017

CARMO, J.G.B. **O espaço cibernético**, 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2069.htm>> Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho da Educação Nacional. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 3 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 3 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 3 out. 2017.

_____. **Ministério da Educação e Cultura – MEC**, 2012. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/inglesa/pt-br/historico>> Acesso em: 18 mai. 2014.

BRUMFIT, C. Teaching English as a world language. In: **Individual Freedom in Language Teaching**. Helping Learners to Develop a Dialect of their Own. Oxford, OUP, p.115-125, 2001.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2ª. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

DI LUCCIO, F. **Do Iluminismo à web semântica**: reflexões sobre a comunicação com base em uma única língua. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

FREYRE, G. **Inglese no Brasil**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Top Books Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 2000.

GRADDOL, D. **English Next**. British Council, U.K., 2006. Disponível em: <www.britishcouncil.org/learning-research> Acesso em: 6 jun. 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFFA, V.J. O ensino de LE no contexto nacional. In: **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LONGARAY, E.A. **Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. 249f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

McKAY, S.L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MOITA LOPES, L.P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio “**Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**”, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005b. Inédito.

NAVES, R.R.; VIGNA, D.D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil**. 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/29/20> Acesso em: 12 set. 2017

NERRIÈRE, J.P. **Globish**, 2004. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Globish_\(Nerriere\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Globish_(Nerriere))> Acesso: 19 ago. 2017.

NOGUEIRA, M.C.B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 182f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, L.E.M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 195f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Faculdade de Letras. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1999.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C.M.T. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, p.53-84, 2004.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SANTOS, B.S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n.48, jun.1997.

SANTOS, E.S.S. O ensino da língua inglesa no Brasil. In: **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n.01, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>> Acesso em : 10 ago. 2017.

SCHUTZ, R. **Monolingüismo**: o analfabetismo dos tempos modernos, 2012. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-monol.html>> Acesso em: 10 ago. 2017.

SEIDLHOFER, B. **A concept if international English and related issues**: from 'real English' to 'realistic English'? Language Policy Division, Council of Europe. Strasbourg, 2003.

_____ English as a lingua franca. In: **ELT Journal**, v. 59, n.4, p.339-341, out. 2005.

VIDOTTI, J.J. A presença britânica e a língua inglesa na corte de D. João. In: **HELB – História do ensino de línguas no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/141-a-presenca-britanica-e-a-lingua-inglesa-na-corte-de-d-joao>> Acesso em: 8 ago. 2017.

WIDDOWSON, H.G. The forum: EIL, ESL, EFL: global issues and local interests. In: **World Englishes**, v.16, n.1, p.135-146, 1997.

CONCEITO DE CIDADE SAUDÁVEL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA SAÚDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Data de aceite: 20/12/2019

Data da submissão: 13/10/2019

Rochelle de Arruda Moura

Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPG
Fortaleza- Ce
lattes.cnpq.br/9108363723302757

José Airton Nascimento Diógenes Baquit

Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPG
Fortaleza- Ce
lattes.cnpq.br/8992302631732700

Karla Patrícia Martins Ferreira

Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPG
Fortaleza- Ce
lattes.cnpq.br/6100509493486274

RESUMO: **Objetivo:** analisar a produção científica brasileira sobre a definição de cidade saudável a fim de compreender como está sendo construído o conceito. **Métodos:** realizou-se a revisão de literatura nos meses de março a abril de 2018, nas bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Biblioteca Cochrane, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal CAPES. Como estratégia de pesquisa, foram utilizados os Descritores em Ciências da

Saúde (DeCS), sendo eles: Cidade Saudável e Município Saudável. **Resultados:** o IRAMUTEQ, reconheceu o corpus em 9 unidades de textos iniciais (UCI), 127 segmentos de textos, 1.481 formas distintas, 981 ocorrendo uma única vez, gerando classes semânticas distintas que foram analisadas pela CHD. **Considerações finais:** O estudo realizado sobre o conceito de cidade/município saudável na literatura brasileira nos possibilitou compreender que se utiliza as duas nomenclaturas como equivalentes, referenciando sempre uma estratégia de Política de Promoção da Saúde, utilizando do conceito de Determinantes Sociais de Saúde que podem facilitar ou dificultar a condição de qualidade de vida urbana.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade saudável; Município Saudável; Promoção da Saúde; Determinantes Sociais de Saúde.

HEALTHY CITY CONCEPT IN SCIENTIFIC HEALTH PRODUCTION: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: Objective: To analyze the Brazilian scientific production on the definition of healthy city in order to understand how the concept is being built. Methods: A literature review was performed from March to April 2018 in the following databases: Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (Lilacs),

Cochrane Library, Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Portal CAPES. As a research strategy, the Descriptors in Health Sciences (DeCS) were used, namely: Healthy City and Healthy Municipality. Results: IRAMUTEQ recognized the corpus in 9 initial text units (UCI), 127 text segments, 1,481 distinct forms, 981 occurring only once, generating distinct semantic classes that were analyzed by the CHD. Final considerations: The study on the concept of healthy city / municipality in the Brazilian literature allowed us to understand that the two nomenclatures are used as equivalents, always referring to a Health Promotion Policy strategy, using the concept of Social Determinants of Health that can facilitate or hinder the condition of urban quality of life. **KEYWORDS:** Healthy City; Healthy Municipality; Health promotion; Social Determinants of Health.

1 | INTRODUÇÃO

O Movimento Cidade Saudável baseia-se em uma “nova” visão de saúde, que não incorpora a ideia de "assistência", de "cura", mas sim, a promoção da saúde, compreendida como processo através do qual a população se capacita e busca meios para conseguir controlar os fatores que favorecem ou prejudicam o bem-estar, tornando-a capaz de ampliar a qualidade de vida da comunidade (WESTPHAL, 2000).

Cidade saudável é aquela que articula um conjunto de atores sociais (governo, partidos políticos, instituições públicas e privadas, sindicatos, associações, Organizações Não Governamentais, famílias e indivíduos), objetivando a orientação de ações direcionadas à produção coletiva da saúde, que visa à construção de uma rede de solidariedade com o objetivo comum de melhorar a promoção da saúde na cidade (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1995).

Considerando a cidade como um lugar de convergência das ações humanas, esta tem como marca o dinamismo uma vez que tem a capacidade de organizar um sistema complexo de ações e expectativas dos mais diversos indivíduos e grupos. Espera-se, assim, que a sua existência esteja ancorada de modo a promover a igualdade, “potencializar a prosperidade; minimizar os riscos; estabelecer redes de comunicação e garantir a participação social e coletiva em defesa do bem comum e desenvolvimento da governança local.” (SPERANDIO; FILHO; MATTOS, 2016, p.1932). Podemos perceber que as atividades direcionadas ao planejamento urbano não podem ser estabelecidas sem ter a qualidade de vida como meta.

A partir da necessidade tanto dos problemas contemporâneos das cidades quanto das possibilidades trazidas por estes espaços na construção de projetos sociais, a Organização Mundial da Saúde (OMS), junto com agências regionais como a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), sugeriu a utilização da estratégia de Cidades Saudáveis. Ao contrário de uma visão centrada no saber exclusivamente

médico e medicamentoso, o olhar que atravessa essa proposta também se relaciona fortemente com as questões sociais, ancora-se na interação entre os grupos sociais e em políticas de governo. Essas ações atravessam desde os próprios mecanismos de atenção à doença até a educação e o ambiente (WESTPHAL; OLIVEIRA, 2015).

Assim, não basta reconhecer a relação entre cidade, saúde e qualidade de vida para planejar uma cidade saudável, mas gerar processos participativos e sociais que operem a construção coletiva de cidade em que o objetivo seja o direcionamento das políticas sociais para a melhoria das condições de vida dos cidadãos (WESTPHAL; OLIVEIRA, 2015).

Então, para a construção de uma cidade saudável, as políticas públicas necessitam de resolutividade em seus aspectos, tais como: estabelecimento de Políticas Públicas Saudáveis; criação de ambientes e entornos saudáveis; empoderamento e ação comunitária; desenvolvimento de habilidades pessoais; reorientação dos serviços de saúde (OPAS, 1996). A resolutividade destes aspectos na sua maioria é impedida por barreiras atitudinais e estruturais.

Diante do exposto, cabe destacar que estudos sobre cidades saudáveis (ou então que a use como categoria de análise), ainda são incipientes. A fim de preencher essa lacuna, o artigo apresenta a seguinte questão norteadora: Como está sendo explorado o conceito de Cidade Saudável nos estudos brasileiros em saúde, e qual a sua aplicabilidade?

Dito isso, o presente estudo objetivou analisar a produção científica brasileira sobre o movimento de cidade saudável, a fim de compreender como está sendo construído este conceito.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como uma revisão integrativa da literatura com abordagem qualitativa-quantitativa. A revisão foi operacionalizada em seis passos: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

O processo de busca se deu nos meses de março e abril de 2018, nas bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Biblioteca Cochrane, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal CAPES. Como estratégia de pesquisa, foram utilizados os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), sendo eles: Cidade Saudável e Município Saudável. Durante a busca avançada, empregou-se a busca *booleana* com o uso do conector *or* que permitiu acessar os artigos que possuem intersecção entre os descritores sinônimos.

Com o intuito de abarcar um maior número de manuscritos, não houve restrição quanto ao período de publicação, definindo-se os seguintes critérios de inclusão: artigos que abordem a temática sobre Cidade Saudável no Brasil desde que seus textos estivessem completos e fossem de acesso livre. Foram excluídos trabalhos de teses, dissertações e livros. Para o processamento e análise textual, utilizou-se o software IRAMUTEQ. O *Corpus* gerado foi constituído por dados existentes nas considerações finais dos estudos, colocados em um único arquivo de texto, conforme orientações do tutorial do IRAMUTEQ.

Para a análise, definiu-se o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A partir de matrizes que cruzam segmentos de textos e palavras (repetidos testes X^2), aplica-se o método de CHD para obter uma classificação estável e definitiva.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de identificação, seleção e inclusão do material analisado foi inspirado no modelo PRISMA (GALVÃO, PANSONI, 2015); foram encontrados nas bases de dados pesquisadas um total de (n=46) estudos. Foram excluídos: os registros duplicados n=12; artigo incompleto n=1; estudo que não dimensionava o conceito de cidade saudável n=1; estudos sem considerações finais n=10; artigos em língua espanhola n=2; Estudos de caso n=6; artigos que traziam dados apenas da Política de Promoção da Saúde n=4. Montaram o *corpus* da análise 9 artigos.

Desta forma, o IRAMUTEQ reconheceu o *corpus* em 9 Unidades de Textos Iniciais (UCI), 127 segmentos de textos, 1.481 formas distintas, 981 ocorrendo uma única vez, gerando classes semânticas distintas que foram analisadas pela CHD.

A CHD levou em conta a associação das classes às variáveis fixas do estudo: base de dados; periódico de publicação e ano de publicação, as quais representaram todo o material submetido à análise, sendo considerado 72,44% do *corpus*.

Por meio da CHD, o IRAMUTEQ apresentou o dendograma das classes obtidas a partir do *corpus*. Para a construção do dendograma, que ilustra as partições que foram feitas no *corpus*, até que chegasse às classes finais, e para a análise subsequente foram consideradas relevantes aquelas palavras que obtiveram frequência igual ou maior a média registrada (3), X^2 maior ou igual a 20 e p de significância $\geq 0,0001$. Cada classe foi representada pelas palavras mais significativas e suas respectivas associações com a classe (qui-quadrado).

Nossa divisão CHD nos demonstrou cinco classes, com três ramificações, geradas pelo *corpus* total em análise. Para cada classe foi elencando um nome que lhe representasse.

A **Classe 1 – Diagnóstico / Gestão Participativa** corresponde a 19.6% do *corpus* e está diretamente associada a **Classe 4 – Planos de Ação**. Os vocábulos mais significativos deste segmento de texto foram: exercício ($x^2=17.19$), desenvolvimento ($x^2=17.11$), intervenção ($x^2=12,75$), todos com o $p < 0,0001$.

Nos artigos estudados evidencia-se que o diagnóstico da cidade deve ser uma ferramenta da gestão democrática que envolva: comunidade, gestão, profissionais de vários setores e principalmente da saúde pública, empresas, dentre outros. O que a literatura nos mostra é que a partir do diagnóstico participativo a gestão pública pode traçar metas mais resolutivas que convergem para o projeto de uma cidade saudável. Da mesma forma, o fluxo se direciona na contramão quando a gestão pública não é participativa (ALMEIDA, 1997).

A **Classe 2 – Determinantes da Saúde** – corresponde a 20,65% do *corpus* e está diretamente ligada a **classe III – Viver na cidade**. Os vocábulos mais representativos desta classe são: saúde ($x^2=38.8$), trabalho ($x^2=19.57$), determinante ($x^2=11.91$), local ($x^2=10.18$).

Na compreensão desta classe em todos os artigos estudos tem-se que saúde deve ser conceituada como o conjunto de aspectos que interferem na qualidade de vida como: moradia, saneamento, alimentação, mobilidade urbana, renda, acesso aos serviços dentre outros. Temos que estes determinantes podem ser melhor estruturados através de estratégias de promoção da saúde (WESTPHAL E MENDES, 2000).

A **classe 3 – Viver na cidade** – corresponde a 20.65% do *corpus*. Os vocábulos mais representativos desta classe são: cidade ($x^2=20.27$), vontade ($x^2=15.39$), vida ($x^2=14.69$), implementar ($x^2=11.91$), mudança ($x^2=13.3$).

Na atualidade viver na cidade permite duas correntes. Primeiro considera-se que o urbano traga maiores possibilidades de acesso aos serviços de saúde, educação, empregabilidade, lazer, dentre outros. Mas é também essa urbanização que edifica na cidade o aumento de violência e uso de drogas, o elevado índice de mortes no trânsito, as filas nos serviços públicos de saúde, a precarização da educação pública e as variadas poluições.

A **classe 4 – Plano de ação** – corresponde a 23.9% do *corpus* e está diretamente ligada a **classe I – Gestão Participativa/ diagnóstico**. Os vocábulos mais representativos desta classe são: prefeito ($x^2=24.11$), projeto ($x^2=15.85$), recursos ($x^2=9.87$).

Em toda a literatura estudada foi unânime a ideia de que um bom plano de ação deve ser construindo através do diagnóstico participativo, tornando a comunidade empoderada das problemáticas urbanas. Ficou também representado que quando a gestão pública na figura do prefeito assume a responsabilidade de incentivar e custear o plano de ação, o mesmo possui maiores probabilidades de efetivação.

A **classe 5 – Cidade Saudável** – corresponde a 15.2% do *corpus*. Os vocábulos mais representativos são: metropolitano ($x^2=35.76$), dimensão ($x^2=29.46$), avaliação ($x^2=23.3$), município ($x^2=18.56$) e Zona ($x^2=17.28$), todos com o $p < 0,0001$. Esta classe tem como peculiaridade ser a base de sustentação de todas as outras classes.

Temos nessa classe a importante estruturação do conceito de Cidade Saudável e o entendimento de que só é possível seu alcance através das classes já estudadas.

No *corpus* analisado encontramos duas importantes definições: OPAS (2002) – cidade saudável é aquela que continuamente cria e melhora os ambientes físicos e sociais, expandindo os recursos comunitários através da formação de redes para o apoio da comunidade, pois a união da sociedade é o fator determinante para a construção e implementação do conceito de cidade saudável. Já a OMS (1995) – define cidade saudável como um lugar comprometido com a produção de saúde da sua população com o estabelecimento de política públicas voltadas à melhoria da qualidade de vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre o conceito de Cidade Saudável na literatura brasileira nos possibilitou compreender que se utiliza duas nomenclaturas como equivalentes – Cidade / Município Saudável – referenciando sempre a uma Estratégia de Política de Promoção da Saúde.

Para o alcance de uma Cidade Saudável, a OMS (1995) traça dez determinantes: ambiente físico limpo e seguro; ecossistema estável e sustentável; sociedade sem formas de exploração; alto grau de participação social; necessidades básicas satisfeitas; acesso a experiências, recursos, contatos, interações e comunicações; Economia local diversificada e inovativa; orgulho e respeito pela herança biológica e cultural e serviços de saúde acessíveis a todos e alto nível de saúde.

Já a OPAS (1996) traz cinco determinantes para o Município Saudável: declaração pública de compromisso do governo local; criação e funcionamento de um comitê intersetorial; elaboração de um diagnóstico com a participação dos cidadãos e instituições locais; implementação de um plano consensual estabelecendo prioridades e recursos; e estabelecimento de um sistema de informação para o monitoramento e avaliação no nível local.

Percebe-se também as duas concepções (OMS e OPAS) convergem no que versa sobre o empoderamento coletivo e a intersetorialidade. O empoderamento da comunidade, identificando a problemática, sugerindo e aplicando possíveis resoluções, faz com que o Movimento também passe a ser legitimado como uma estratégia de promoção da saúde com um objetivo bem definido – a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Assim, a implantação de uma Cidade/Município Saudável é possível através da realização de um diagnóstico dos Determinantes Sociais de Saúde; do empoderamento coletivo das problemáticas; do apoio intersetorial privado e público e da continuidade das ações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. S. **Cidades /município saudável – a questão estratégica: o compromisso político.** Saúde Social. Saúde e Sociedade, 1997, volume.6, número.2, pp.71-81.

CARVALHO, M.I.; CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L, M, A. **Ambiente. Temas básicos em Psicologia Ambiental.** 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1995). **Vinte passos para formular um projeto de cidades saudáveis.**

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE (1996). **El Movimiento de Municipios Saludables: una Estrategia para la Promoción de la Salud en América Latina,** v. 96-14, abril.

SPERANDIO, A. M. G.; FILHO, L. L. F.; MATTOS, T.P. **Política de promoção da saúde e planejamento urbano: articulações para o desenvolvimento da cidade saudável.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 6, p. 1931-1937, 2016.

WESTPHAL, M. F.; MENDES, R. **Cidade saudável: uma experiência de interdisciplinaridade e intersetorialidade.** Revista de Administração Pública, v. 34, n. 6, p. 47-61, 2000.

WESTPHAL, M. F.; OLIVEIRA, S. C. **Cidades Saudáveis: uma forma de abordagem ou uma estratégia de ação em saúde urbana?** Revista USP, n. 107, p. 91-102, 2015.

WESTPHAL, M.F. **O modelo de atenção na perspectiva de saúde: a promoção da saúde e a estratégia de “municípios saudáveis”.** Revista de Sobralense Políticas Públicas, SANARE, 2000

PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO NO BRASIL (ÚLTIMOS ANOS)

Data de aceite: 20/12/2019

Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Assessoria de Comunicação pela Faculdade Cearense e Jornalista pela Universidade de Fortaleza. Pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológica.
Fortaleza-Ceará

Maria Eleni Henrique da Silva

Doutora em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Professora da Universidade Federal do Ceará, do Instituto de Educação Física e Esportes. Diretora do Instituto de Educação Física e Esportes, Coordenadora de Programas Acadêmicos.
Fortaleza-Ceará

RESUMO: Para se fazer um texto, é fundamental entender o contexto. Para tanto, o artigo faz uso do Estado da Questão, a fim de enxergar a complexidade da “realidade das produções acadêmicas”, sobre a Educomunicação, no Brasil, nos últimos cinco anos (2012-2017). O estudo teve início em 2018, com a passagem de uma das autoras no mestrado em educação e compreende parte da dissertação defendida em 2019. Como percurso metodológico, partimos do entendimento de SILVEIRA e

NÓBREGA-TERRIEN (2011) sobre Estado da Questão e sua aplicação. Dessa forma, foi realizado o mapeamento no acervo científico das plataformas digitais da Scielo, Periódico Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. A proposta deste estudo é saber de que maneira o assunto Educomunicação é relacionado com as temáticas Formação Humana em Paulo Freire e Protagonismo Juvenil. Além disso, o intuito é perceber que dimensões temáticas a Educomunicação, como um campo do saber recente, vem sendo relacionadas. Também traz outras contribuições de outros estudos, não contemplados pela busca seletiva do Estado da Questão, mas que agregam conteúdo e compreensão, nesta revisão sistemática sobre a Educomunicação, Protagonismo Juvenil e Formação Humana em Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação. Estado da Questão. Paulo Freire. Protagonismo Juvenil.

OVERVIEW OF THE SCIENTIFIC PRODUCTION ON EDUCOMMUNICATION IN BRAZIL (LAST YEARS)

ABSTRACT: To make a text, it is essential to understand the context. Therefore, the article makes use of the State of the Question, in order to see the complexity of the “reality of academic productions”, about Educommunication, in

Brazil, in the last five years (2012-2017). The study began in 2018, with the passage of one of the authors in the master's degree in education and comprises part of the dissertation defended in 2019. As a methodological approach, we start from the understanding of SILVEIRA and NÓBREGA-THERRIEN (2011) on State of the Question and its application. . Thus, the mapping in the scientific collection of digital platforms Scielo, Periodical Capes and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD. The purpose of this study is to know how the subject Educommunication is related to the themes Human Formation in Paulo Freire and Youth Protagonism. In addition, the aim is to realize that thematic dimensions of Educommunication, as a field of recent knowledge, have been related. It also brings other contributions from other studies, not contemplated by the selective search of the State of the Question, but which add content and understanding, in this systematic review on Educommunication, Youth Protagonism and Human Formation in Paulo Freire.

KEYWORDS: Educommunication. State of the Question. Paulo Freire. Youth protagonism.

INTRODUÇÃO

Trazemos uma breve reflexão sobre o cenário da produção científica, a respeito do campo da Educomunicação, a fim de estendermos a importância de se compreender o panorama das produções acadêmicas, partindo das categorias temáticas (**Educomunicação, Protagonismo Juvenil e Formação Humana em Paulo Freire**) que se transformaram em descritores de buscas na aplicação do Estado da Questão e Estado da Arte.

Apoiamos este estudo, no entendimento de que a ciência está em constante transformação, assim como o saber e a realidade. Paulo Freire e Antonio Faundez, no livro falado “Por uma pedagogia da pergunta” (1985, p. 65) dialogam sobre essa concepção e ambos, compreendem apresentam a sequencia “realidade-conceito-realidade’. Segundo os autores, não se deve partir do conceito para entender a realidade, é a realidade que é o ponto de partida, para através do conceito, compreendê-la. Na verdade, o entendimento realidade-conceito-realidade é visto em Kosik, e eles se apropriaram dessa concepção para defenderem, que o conceito, nada mais é, do que um mediador para a compreensão da realidade. Diante dessa perspectiva, de que o conceito é algo mutável, Freire; Faundez (1985) dizem ser na sua capacidade de mediação que eles se transformam.

Os conceitos e suas categorias são lidos criativamente pela realidade, de forma que a áurea autônoma da ciência em relação à transformação se apaga aos poucos, reforçando o processo: de que a ciência parte do concreto, mediada pelo conceito e retorna ao concreto. É um ciclo permanente.

Portanto, partimos da compreensão que em qualquer iniciativa científica, é

fundamental olharmos para trás e enxergarmos o contexto para elaborarmos nosso texto. A relevância de identificar o que vem se falando sobre tal questão, colabora para um trabalho de pesquisa bem estruturado.

Tendo em mente essa necessidade, fizemos uso da prática Estado da Questão – EQ, a fim de enxergar a complexidade da “realidade das produções acadêmicas”, em um determinado período, a nível nacional. Em nível local, Ceará, foi possível aplicar o Estado da Arte – EA, em que ambos seguiram a mesma proposta: saber de que maneira o assunto Educomunicação é relacionado com as temáticas Formação Humana em Paulo Freire e Protagonismo Juvenil.

Não deixando de pontuar quais dimensões temáticas a Educomunicação, como um campo do saber recente, vem sendo relacionadas. Essa medida auxilia a compreensão que propõe esta revisão sistemática sobre a Educomunicação, Protagonismo Juvenil e Formação Humana em Paulo Freire.

METODOLOGIA: ESTADO DA QUESTÃO: A BUSCA

A partir das orientações vistas em Silveira e Nóbrega-Therrien, 2011, realizamos dois mapeamentos: o primeiro, é um mapeamento a nível geral, no acervo científico das plataformas digitais da Scielo, Periódico Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, considerando ser as que reuniriam mais produções sobre os assuntos em foco. O segundo, é o mapeamento a nível local, se detendo aos mecanismos de buscas, a disposição para consulta, nos acervos das principais fontes de produção locais, as três mais importantes universidades do Ceará: Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará e Universidade de Fortaleza.

No mapeamento geral, os filtros usados foram: versão em português, sem delimitações das áreas de conhecimento e trabalhos correspondentes aos últimos **5 anos (2012 – 2017)**. O estudo teve início em 2018, com a passagem de uma das autoras no mestrado em educação e compreende parte da dissertação defendida em 2019.

Como a pesquisa que inspirou este estudo é maior e envereda pelo recorte teórico em compreender o protagonismo juvenil na formação educacional de jovens da Rede Cuca/ Mondubim, foi escolhido os seguintes descritores: **Educomunicação, Protagonismo Juvenil e Formação Humana em Freire**, para tentar responder a proposta deste estudo: **saber de que maneira o assunto Educomunicação é relacionado com as temáticas Formação Humana em Paulo Freire e Protagonismo Juvenil. Além disso, o intuito é perceber que dimensões temáticas a Educomunicação, como um campo do saber recente, vem sendo relacionadas.**

Usamos os seguintes descritores na busca: **Educomunicação, Protagonismo Juvenil e Formação Humana em Freire**, para identificar as temáticas próximas ao objetivo central desta pesquisa.

Realizar o Estado da Questão possibilita ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante criterioso levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca. É possível conhecer, por meio de um inventário, o que foi pesquisado e, portanto, as contribuições de sua pesquisa para o conhecimento científico na área. (SILVEIRA; NÓBREGA-TERRIEN, 2011).

Nesse intuito, foram evidenciadas as colaborações anteriores e de que forma elas se relacionam com a problemática deste estudo. Nos bancos de dados das três referidas plataformas foram encontradas as seguintes quantidades de produções:

ESTADO DA ARTE Critérios: 2012-2017 (5 anos) Em português Revisados por pares	Educomunicação	Protagonismo Juvenil	Formação Humana em Paulo Freire
CAPEs	18 produções	52 produções	182 produções
SCIELO	8 produções	18 produções	4 produções
BDTD	81 produções	724 produções	3.612/232 produções

Tabela 1 – Panorama do Estado da Questão

Fonte: Elaboração própria, 2018. * Diante da quantidade de produções encontradas na plataforma BDTD, usando o descritor Formação Humana em Paulo Freire, usamos um novo filtro Ciências Humanas: Educação e Ensino e Aprendizagem, reduzimos para 232 produções.

Durante o intervalo de tempo referido tem o intuito de investigar e analisar o que se produziu nos últimos tempos envolvendo os assuntos abordados. Paralelo a isso, aproveitamos a oportunidade para identificar que outras dimensões do saber, a Educomunicação vem se entrelaçando. Mais à frente, destacamos uma breve tabela indicando os nomes das áreas temáticas relacionadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo este panorama da realidade científica tabelado, é o momento de identificarmos e analisarmos, quais as produções de cunho educacional, estabelecem relações com a temática indicada. São considerados os assuntos que se relacionam com a educação, inclusive destacado aqueles que se relacionam com os assuntos ‘protagonismo juvenil’ e ‘Paulo Freire’. Ainda, neste tópico outros detalhes serão acrescentados as informações obtidas pelo Estado da

Questão, em caráter de complementação à prática. Em seguida, expomos outros resultados obtidos do mapeamento local da produção científica, seguindo a mesma proposta do mapeamento geral, mesmo tempo e em plataformas diferentes.

Mas antes disso, apresentamos um panorama com as dimensões/assuntos encontrados nas produções científicas selecionadas no Estado da Questão. Após a leitura sistematizada entre títulos, resumos, introduções e leituras direcionadas em outras partes das produções mais extensas, foi possível indicar esses assuntos que se relacionam com a educomunicação, chamamos de dimensões da educomunicação.

Dimensões da Educomunicação encontradas a partir da aplicação do Estado da Questão (Período 2012-2017 – Bases: BDTD, SCIELO e CAPES): Pedagógica; Comunicação Pedagógica; Ecopedagógica; Educação Ambiental e Práticas Socioambientais; Desenvolvimento Sustentável; Educação Indígena; Educação Musical; Educação Sexual; Formação Pastoral; Formação de Professores / Tutores; Prática Social, Participação Social e Cidadania; Meio de ressignificação do envelhecimento por idosos; Cibercultura e Redes Sociais; Gestão de Processos e Recursos Educomunicativos; Políticas Públicas; Processos avaliativos em mídia educação; Movimentos Sociais; Letramento informacional e midiática na educação; Mídia Espetáculo; Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio, Ensino Superior; Acessibilidade para surdos *Protagonismo Juvenil; Preconceito Racial; Autonomia do sujeito e criticidade; Transformação Social; Educação para os Meios; Tecnologias de Informação –TICs; Educação à Distância –EAD; Bases epistemológicas; Educação para os Meios – TV, Rádio, Impresso, Internet, Games e Desenhos Animados; Práticas formativas em espaços formais e informais; Extensão da Comunicação Popular; Práticas audiovisuais em espaço formal e informal de formação; Linguagem e Identidade; Mediação de relação entre públicos e o museus; Temas geradores de Paulo Freire; Criança e Consumo; Campo acadêmico; Novas Práticas Jornalísticas; Direitos Humanos; Semiótica; *Freire e Comunicação Popular;

Por causa da restrição do espaço e da quantidade de trabalhos selecionados, não foi possível acrescentar os títulos dos trabalhos, correspondentes as dimensões acima. Ressaltamos que, para fins de identificação das dimensões relacionadas à Educomunicação, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos, bem como leitura dirigida dos trabalhos científicos produzidos.

Destacamos os últimos aspectos dimensionais ressaltados acima (*) para ilustrar o relacionamento com a proposta desse estudo. A dimensão “Protagonismo Juvenil” ou “Participação de Jovens” e “Paulo Freire” relacionada à Educomunicação foi encontrada, explicitamente em títulos, em menos de dez produções, apesar dessas categorias serem vistas de forma implícita, nas demais produções.

Algumas considerações das dimensões da Educomunicação

Baseada na reflexão de Freire e Faundez sobre “realidade-conceito-realidade”, ressaltando a relevância da compreensão da realidade mediada pelos conceitos e do mapeamento das categorias temáticas, por meio do Estado da Questão (EQ) é possível elencarmos algumas observações presente nas considerações finais deste trabalho. Os assuntos citados acima abordam as seguintes concepções:

Protagonismo Juvenil e a relação entre participação cidadã de jovens e a interface entre comunicação e educação, no sentido de fortalecimento da ação cidadã juvenil por meio de paradigmas educacionais.

A colaboração da Rádio Escola para o Protagonismo juvenil — Projeto Jornada Ampliada — que oferece atividades socioeducativas de contraturno para crianças e jovens em vulnerabilidade social.

No âmbito da Educomunicação e das colaborações de Paulo Freire, temos o trabalho de Nayana de Paula Martins, que se baseia na construção curricular a partir de temas geradores, seguindo a perspectiva freireana junto à promoção da Educação Ambiental na escola. Entre os resultados, a pesquisa constatou que o envolvimento dos estudantes durante o processo, no sentido de se tornarem sujeitos de sua própria história, foi um dos resultados mais marcantes.

Protagonismo juvenil e as percepções e concepções dos participantes do Programa Projovem sobre Educação Ambiental discutindo a Educomunicação como uma das ferramentas da iniciativa. A pesquisa mostrou que os jovens foram protagonistas das ações propostas e ainda se transformaram em multiplicadores da Educação Ambiental. A Educomunicação é posta como uma nova maneira de pensar e fazer educação, diante do impacto das novas tecnologias. O estudo revela que as experiências educacionais permitem um engajamento entre os estudantes da Escola Municipal de São José, em Santa Catarina, através da produção radiofônica.

Outro artigo apresenta o estudo de caso da TV Ovo — uma associação sem fins lucrativos, localizada em Santa Maria, Rio Grande do Sul, que proporciona formação audiovisual para jovens cidadãos que vivem em áreas pobres da cidade — e visa discutir a formação das identidades culturais contemporâneas e o exercício da cidadania comunicativa. O estudo traz a confirmação de que a TV Ovo é um espaço de transformação social, de protagonismo juvenil e de democratização do acesso à produção de vídeos e à cultura, e contribui para o desenvolvimento de um importante papel na construção das identidades juvenis.

Por fim, destaca-se o artigo mais recente, publicado em 2017, por uma das autoras bases desta pesquisa, Cecília M. Krohling Peruzzo, na categoria Comunicação Popular. Esta produção se aproxima da proposta desta pesquisa, no que tange a relação paralela entre os princípios freireanos a uma certa concepção. No presente

estudo, o paralelo é feito diretamente, aos pressupostos da Educomunicação. Em seu artigo, Peruzzo (2017) apresenta um paralelo com a comunicação popular e comunitária. Segundo a autora, a concepção de Educomunicação está atrelada ao fato de que,

Atualmente, existem pela América Latina incontáveis iniciativas de trabalho social ou comunitário que se “especializaram” em promover as relações entre Educação e Comunicação no nível comunitário (às vezes também chamadas de educomunicação ou mídia educação) com vistas à transformação da vida de grupos vulneráveis, junto a segmentos adolescentes e juvenis, e mesmo de adultos, que podem até nem falar mais de Paulo Freire, mas que incorporaram seus conceitos (PERUZZO, 2017, p. 5).

Na ocasião, a autora conduz a narrativa organizando os “Pressupostos freireanos aderentes à práxis da comunicação” nas seguintes categorias: Democratização da Cultura; Consciência Crítica; Educação das Massas; Deixar de Ser Sombra. Quando aborda os “Princípios da Pedagogia Libertadora”, classifica nos seguintes aspectos: Ser Sujeito; Atitude Crítica; Aderência à realidade/criticidade; Comunicação como diálogo. Em relação aos “Princípios freireanos incorporados pela comunicação popular”, ela destaca: diálogo, pessoa-sujeito; comunicação-ação para a prática da liberdade; aderência à realidade/criticidade; comunicação e transformação social.

Outras indicações no panorama da Educomunicação além do EQ e EA

Ainda na tentativa de compreendermos o contexto da “realidade das produções científicas” em torno dos temas abordados, apresenta-se, para compor este panorama, a contextualização publicada pela Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação — ABPEducom. Em seu site, a Associação registrou que as pesquisas sobre Educomunicação avançaram em 200% nos últimos 5 anos. A conclusão é de um estudo monográfico do curso de Educomunicação, da Universidade de São Paulo (USP), vinculada à Escola de Comunicação e Artes (ECA), de 2017. O estudo recebeu o título “Interfaces entre Educomunicação e Educação Ambiental: caminhos desenhados a partir de políticas públicas e de teses e dissertações brasileiras”, da autora Beatriz T. Alves.

Na oportunidade, a educadora revela que a aceleração do crescimento se dá em parâmetro da tese de doutorado, concluída em 2013 por Rose Pinheiro, sendo apontados 97 trabalhos produzidos entre 2000 e 2011. Em contrapartida, segundo Alves (2017), esse número alcançou a marca de 293 produções encontradas no acervo da CAPES, com descritores “Educomunicação” e “pesquisa com educomunica”, identificados nos títulos, resumos e palavras-chaves. Adverte que esse mapeamento na CAPES não integra a totalidade de pesquisas sobre o assunto, pois não admite, em seu acervo as monografias de especialização e os

trabalhos de conclusão de curso.

Outro dado importante, nesse cenário acadêmico, é que subiu para 80 o número de centros de pesquisas sobre o tema: a USP sai na frente com 75 pesquisas; a UFPR e a UFMT apresentaram 21 pesquisas cada; e a UDESC, 10 pesquisas.

O Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/ECA-USP) é evidenciado na dissertação “Duas décadas de Educomunicação: da Crítica ao Espetáculo”, por Cláudio Messias (2011), como um dos terminais de produção acadêmica sobre a inter-relação entre esses dois campos do saber.

É dito que as discussões acerca desse novo campo, que resultaria no neologismo Educomunicação, motivaram a criação do periódico referência nesse assunto: a Revista Comunicação & Educação nasce em 1994. No NCE, é publicada uma pesquisa que faz uma comprovação empírica do então recente conceito.

Com esse propósito, Ismar Soares iniciou, em 1997, a pesquisa “A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas na área”. Com dois anos de duração, o estudo teve o intuito de analisar as formações dos entrevistados e suas ações comunicativas em ambiente da educação formal, envolvendo produção e recepção midiática nos mais diversos ecossistemas educativos.

Segundo a leitura de Messias (2011) sobre as conclusões de Soares e Machado (1999), na ocasião da conclusão da pesquisa em 1998, a recusa em investigar a interface entre as duas áreas (comunicação e educação), foi percebida na fase emergente em que se encontravam os estudos em Educomunicação. Porém, à vista deste autor, vinha se desenvolvendo um campo inaugural, ainda que bem fundamentado e estruturado metodologicamente. Assim, Messias (2011) afirma que é nesse contexto, através dos desdobramentos da pesquisa, que Ismar Soares consegue legitimar o conceito Educomunicação.

Em outro momento, com a publicação do artigo “Educomunicação: um campo de mediações”, nesta referida revista, Soares (2014) tem grande impacto no meio científico, conforme cita Messias (2011), chegando à condição de um dos 10 autores mais citados em monografias, dissertações e teses. No período de sua pesquisa, este também recorre ao buscador do Google e verifica mais de 1.850 resultados, digitando no buscador o título do artigo acima.

Desde a criação do NCE até a efervescência das produções científicas, Messias registra relevantes contribuições feitas por Ismar Soares para os estudos nesse terceiro campo autônomo. Contudo, trata-se de um campo de relação **de e entre** saberes, um espaço de transdiscursividade, multidisciplinaridade e pluriculturalidade. Segundo ele, “Com prática definida por Kaplún, batismo feito por Soares e registro de identidade vinculado ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, o

novo campo do conhecimento continuaria a avançar na condição de projeto de curso de nível superior” (MESSIAS, 2011, p. 102).

Em consultas (com finalidades específicas) ao Sistema Rebeca (banco de dados da ECA/USP até 2009; a partir de 2010, foi incorporado a uma unificação dos bancos de dados da universidade), feitas em 2009, Messias (2011) concluiu que havia três décadas que se estudava esse tema. Na década de 80, o estudo é realizado a partir da dimensão da Educação, depois uma fase de transição, quando os estudos falavam sobre Educação para Comunicação e, quase chegando nos anos 2000, assumiu de vez a concepção de Educomunicação. Nesse sentido, constatou que há “um aumento considerável de trabalhos atribuindo o assunto à Educação, enquanto o emprego do assunto Educomunicação mantém-se numericamente estável” (MESSIAS, 2011, p. 165).

Mapeamento local: Estado da Arte - EA

É importante termos ciência da diferença entre Estado Questão e Estado Arte. Adiantamos que o mapeamento local fez uso do Estado da Arte. Tem um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica que se procura investigar, conforme ressaltam Nóbrega-Therrien e Therrien (2010). Há a escolha de um tema e, a partir dele, é feito um levantamento da produção existente, não havendo, portanto, um diálogo, uma análise crítica e uma relação com uma investigação de interesse do pesquisador. Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) afirmam que, no Estado da Questão, há uma busca mais seletiva e crítica da produção científica, restringindo-se aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador. O material encontrado é confrontado com a proposta de investigação a ser desenvolvida, havendo um diálogo entre o pesquisador e a produção científica encontrada, buscando-se articulações, convergências e divergências.

Trazendo a proposta do mapeamento para as bases científicas locais, este estudo apresenta apenas um Estado da Arte, que é mais simplificado, porém não menos importante que o Estado da Questão, realizado no mapeamento geral. Foi tomada a referida decisão, tendo em vista as condições de busca das plataformas das principais instituições de ensino superior. O estudo concentrou essa análise mantendo o período de 2012 a 2017 e continuando com os mesmos descritores. Porém, teve de sofrer algumas adaptações ao longo das buscas, devido à quantidade de publicações triadas e da usabilidade das plataformas escolhidas.

A busca foi realizada nas plataformas de bases de dados das principais universidades do Ceará e Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) — as duas únicas de origem pública — e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) — de natureza privada. Apenas esta entrou

na amostragem, por ter maior projeção nacional e internacional, ao longo de seus 45 anos de existência, concentrando maior maturidade acadêmica que as outras faculdades particulares da região, que também têm seu valor.

Iniciando por ela, a **UNIFOR** apresenta, em sua base de dados 818.838 teses e 4.397.419 de dissertações (Relatório RBCA131, <https://www.unifor.br/bdtd>). Partindo deste universo, ao pôr os descritores na busca da plataforma, apenas uma obra foi encontrada. Na busca “Protagonismo Juvenil”, foi encontrada apenas a tese intitulada “Protagonismo juvenil no enfrentamento à violência evidenciado nos planos municipais de saúde e relatórios anuais de gestão”, de 2016, do programa Saúde Coletiva, de autoria de Aline de Souza Pereira. Nas buscas sobre “Educomunicação” e “Formação Humana em Paulo Freire” ou “Paulo Freire”, nada foi encontrado, tanto na busca simples quanto na busca avançada. É provável que haja, na pós-graduação, alguma produção que faça menção aos temas, entretanto a plataforma só seleciona se os termos pesquisados estiverem presentes no título, e não na obra como um assunto recorrente.

No caso da **Universidade Estadual do Ceará – UECE** (base de dados: <http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/teses> e <http://politicassuece.com/>), a busca foi mais delicada, uma vez que a universidade não oferece uma base de dados geral. Dessa forma, a busca precisou ser realizada por curso, no caso na Pós-graduação em Educação e na Pós-graduação em Políticas Públicas. Lá não existem cursos na área da comunicação, por isso o estudo partiu para outro curso mais próximo da realidade estudada. As bases são organizadas, embora bem limitadas. São organizadas por turmas, e, abrir esta seção, cada turma tem seus alunos e clica-se em cada aluno para fazer a análise prévia nos demais casos: título, resumo, palavra-chave e, em algumas ocasiões, a introdução. Tendo essa realidade de busca, ficou inviável a triagem, turma por turma, nome por nome. Há um buscador simples na página, mas não funciona para essa especificidade. Ainda assim, o estudo usou o atalho no teclado “Ctrl + Alt + F”, para buscar uma possibilidade de achar alguma obra. Nada específico foi encontrado. Fica então, a sugestão da tomada de soluções para a plataforma de busca da UECE.

A **Universidade Federal do Ceará – UFC** (base de dados: <http://www.repositorio.ufc.br>) mostrou ter a mais completa e atualizada base de dados, permitindo uma série de filtros que facilitam o processo de busca, além de um acervo bem organizado e disponível. Usando o descritor “Educomunicação”, dentro do período indicado, a busca selecionou 9 trabalhos.

Na investigação de “Formação Humana em Paulo Freire” e/ou “Paulo Freire”, encontrou-se um total de 8.571 publicações na primeira vistoria, feita sem crivo. A segunda vistoria foi realizada para o filtro automático da plataforma, data “1999-2019”. O número diminuiu para 8.240. Descobrimos novos filtros, o estudo recortou

ainda mais, reduzindo o tempo para o período desta análise, de 2012 a 2017 e para área da “Educação”, resultou em 189 obras. Em seguida, o mesmo passo foi repetido, desta vez incluindo apenas a área “Comunicação”, e foi encontrado um universo de 15 publicações. Combinando os filtros da data, “2012-2017”, e dos setores da UFC, o estudo selecionou a “Faculdade de Educação” e o “Centro de Humanidades”, que reúne os cursos de áreas afins entre Comunicação e Educação. Foram então obtidos, respectivamente, os números de produções 57 e 6. Quando a busca foi feita com o filtro “ICA” (Instituto de Cultura e Artes), setor que abriga os cursos de Comunicação e afins, a busca gerou apenas 6 resultados. Identificados outros filtros, como o de assunto, também se consultou, em todo o repositório, “autonomia” — tendo sido triados 3 estudos —, “empoderamento” — retornou apenas 1 estudo —, “dialogicidade” e “protagonismo” — para esses assuntos, nada foi localizado.

Quando a busca foi realizada para o descritor “Protagonismo Juvenil”, 389 publicações apareceram; combinado com o filtro de setor da UFC, “FACED” (Faculdade de Educação), reduziu-se para 59, “ICA” gerou 13 resultados e “CH” (Centro de Humanidades), juntou 100 produções. Registra-se, nesta dissertação, a excelência dos serviços prestados através do Repositório da UFC e por toda a equipe competente por trás desta eficiente plataforma. No Ceará, é a única base de dados mais completa em termos de organização, usabilidade e disponibilidade da produção científica local. Pelo fato de que as demais universidades locais não acompanham o nível da Federal do Ceará, não foi possível aplicar o Estado da Questão e realizar a análise prévia de cada estatística levantada.

Até aqui, o estudo evidenciou a reflexão de Freire e Faundez (1985) sobre “realidade-conceito-realidade”, ressaltou a relevância da compreensão da realidade mediada pelos conceitos e do mapeamento das categorias temáticas, por meio do Estado da Questão (EQ) – mapeamento geral e de Estado da Arte (EA) – mapeamento local, além de outras fontes, que reúnem bases de dados sobre o panorama da Educomunicação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho até aqui, foi fundamental para o desenvolvimento da compreensão sobre o que se propôs este artigo: Analisar, por meio do Estado da Questão e do Estado da Arte, de que forma as produções sobre Educomunicação se relacionam com as temáticas Protagonismo Juvenil e Formação Humana em Paulo Freire, no intervalo de 5 anos (2012-2017). Nessa busca, também foi possível percebermos que a Educomunicação é um assunto envolvente, que estabelece conexões temáticas com assuntos variados, que detalhamos na tabela 2, como a relação desde dimensão pedagógica e demais níveis de ensino, passando o pela concepção

da formação pastoral, educação ambiental, educação sexual, educação musical, educação indígena, cibercultura, mídia espetáculo, desenvolvimento sustentável, acessibilidade para surdos, velhice, criança e consumo, entre outros assuntos, vistos nos artigos, dissertações e teses analisados.

Após a fase exploratória sobre o contexto deste recorte da realidade científica, a partir do Estado da Questão, analisamos os títulos, resumos, além de uma leitura direcionada dos trabalhos filtrados, não encontramos publicações que relacionem a Educomunicação aos princípios freireanos, de forma explícita. É válido ressaltar que as contribuições de Paulo Freire são presentes em quase todos os estudos que analisam alguma prática pedagógica com abordagem educacional.

Seria até uma indelicadeza não inserir a obra freireana em estudos sobre iniciativas educacionais. Suas concepções aparecem atreladas ao contexto histórico da Educomunicação e, pontualmente, em alguns aspectos característicos da comunicação ou da educação e não da Educomunicação em si. Ou seja, em nosso levantamento, é percebido que não há produções que relacionem de forma direta, a Educomunicação, protagonismo juvenil e os pressupostos freireanos, sobre formação humana. O que foi encontrado, foram referências à Paulo Freire na trajetória educacional. Também foram encontradas, relações à comunicação ou à educação, conforme os preceitos de Paulo Freire.

Entre tantas contribuições acerca do acervo científico sobre a Educomunicação nos últimos cinco anos, este trabalho reconhece a importância do mapeamento científico sobre o campo de produção acerca da Educomunicação. Portanto, acredita que por meio desta ação se tem uma visão ampliada, se entende o contexto da produção científica e oferece mais clareza, segurança e rigor nos avanços da Educomunicação no Brasil. Reconhecemos que este estudo é apenas indícios para tantos outros estudos e aprofundamentos sobre os temas aqui envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Beatriz Truffi. **Interfaces entre Educomunicação e Educação Ambiental: caminhos desenhados a partir de políticas públicas e de teses e dissertações brasileiras**. USP, 2017.

CALADO, Karine de Andrade. **Protagonismo juvenil e educação ambiental: estudo do Programa Projovem Adolescente do município Borborema-PB**. 99f. Dissertação Mestrado em Gerenciamento Ambiental – UFP. João Pessoa, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. v.15 – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARTINS, Nayara de Paula. **Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire na promoção da educação ambiental na escola**. 2015. 105 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências-Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MESSIAS, C. **Duas décadas de educomunicação: da crítica ao espetáculo**. 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOMBELLI, Neli Fabiane; ROSA, Rosane. **A construção de indenticidades juvenis por meio do audiovisual: caso TV Ovo**. Revista Razón y Palabra: Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. NÚMERO 80 AGOSTO - OCTUBRE 2012.

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. **Ideias de Paulo Freire, aplicadas à Comunicação Popular e Comunitária**. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, v. 24, n. 1, janeiro, fevereiro, março e abril de 2017.

ROMÃO, Lillian Cristina Ribeiro. **Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens, no Brasil**. Dissertação de Mestrado. ECA/USP. 2016. São Paulo.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e protagonismo juvenil: contribuições de uma rádio escolar**. Dissertação de Mestrado, 2015. UDESC, Santa Catarina.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. **Estudos sobre pesquisa e formação de professores da educação básica**. Revista Educação em Questão, Natal, v 41, n. 27, p. 219-243, jul./ dez. 2011.

POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS E O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Data de aceite: 20/12/2019

Simone Rezende da Silva

Universidade Metropolitana de Santos/UNIMES

Tathianni Cristini da Silva

Universidade Metropolitana de Santos/UNIMES

Erika Megumy Tsukada

Universidade Metropolitana de Santos/UNIMES

RESUMO: O Brasil por trás de uma aparente e falsa democracia racial esconde sérios problemas étnicos. Passados 131 anos da tardia abolição da escravatura nenhuma reparação ocorreu, nem mesmo a história do povo negro trazido compulsoriamente como escravizados foi contada devidamente.

Uma revisão historiográfica ainda é necessária e urgente. Contudo, o caminho da mudança passa também pela educação.

Embora nas últimas décadas tenham ocorrido conquistas importantes como a promulgação das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 que dizem respeito à obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio brasileiros, pode-se afirmar que pouco se avançou em termos reais no que diz respeito à eliminação da discriminação e do preconceito sofridos cotidianamente pelo povo negro.

Diante da persistência de tais problemas o

presente trabalho teve por objetivo verificar como o negro, sua história e importância na conformação do povo brasileiro aparecem nos livros didáticos, visto que estes são um dos instrumentos mais utilizados na interface ensino/aprendizagem no país.

Para tanto procedemos à escolha de uma coleção de livros (do ensino fundamental e médio) de história e Geografia amplamente utilizados na rede pública de ensino e verificamos como o negro é representado, tanto em texto como por imagens. Além disso, realizou-se entrevistas em escolas públicas com professores e coordenadores.

Neste sentido, chegou-se a percepção de que além da promulgação de leis é necessário que a questão da eliminação do racismo e do preconceito sejam tratados como uma política pública ampla e continuada, pois para além do material utilizado em sala de aula o professor deve também estar capacitado e inserido nestas políticas.

O PROBLEMA

O resultado do poder colonial teve consequências culturais claras que chegam à atualidade. Os povos inferiorizados foram despojados de suas singulares identidades históricas, culturas, etc., e a imposição de uma

nova identidade “inventada” inferior, subalterna, racial, colonial e negativa implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.

A cor da pele foi eleita a característica fenotípica principal para a definição de raça, o que outorgava legitimidade à dominação imposta pelas conquistas europeias nas Américas e posteriormente na expansão colonial pelo mundo. A ideia de raça passou a ser a naturalização da relação entre dominadores e dominados.

A codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados fundamenta-se em uma supostamente distinta estrutura biológica que situava uns como seres superiores (brancos) e outros como inferiores (não brancos). A cor da pele passou a ser o traço mais marcante dessa distinção codificada e legitimadora da dominação europeia sobre outros povos. Assim, identidades “raciais” foram estabelecidas.

A expansão colonial (imperialista e capitalista) primeiro dos povos ibéricos e posteriormente dos britânicos, necessitava de mão de obra, que foi contemplada com a força de trabalho dos escravizados por meio do lucrativo negócio do “tráfico negreiro”.

A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 228 e 229).

Essa ideia de raças distintas, ainda que de forma camuflada, impregnou a sociedade brasileira, transformando diferenças fenotípicas em formas de submissão social.

O subconsciente do brasileiro foi contaminado ao longo de nossa formação social e histórica por uma ideologia preconceituosa cheia de estereótipos negativos, que estigmatizou e ainda hoje estigmatiza o negro. O escravo negro além da sua condição de subordinação estrutural leva cumulativamente, o chamado estigma de cor, transformado em marca de inferioridade. [...] O negro inserido como escravo no Brasil tem sua imagem construída a partir de elementos altamente negativos, tais como criatura inferior, de uma cultura primitiva, preguiçoso, intelectualmente inferior, portador de maus instintos. Assim o negro foi colocado à margem da história como sujeito e visto apenas como um objeto no sentido literal do termo, mesmo após sua abolição. (REZENDE-SILVA, 2008. P. 64).

Embora seja inegável a grande miscigenação ocorrida no país, é inegável

também que não se vive uma democracia racial, o preconceito de cor existe, ainda que camuflado e suas origens remontam ao passado escravista que marcou as consciências e o modo de ser dos brasileiros.

Pode-se observar no quadro abaixo que a composição da população brasileira varia em cor e espacialmente.

Brasil e Grande Regiões	Distribuição da população por cor ou raça (1) (%) - 1999				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	54,0	5,4	39,9	0,5	0,2
Norte (2)	28,0	2,3	68,3	0,2	0,9
Nordeste	29,7	5,6	64,5	0,1	0,1
Sudeste	64,0	6,7	28,4	0,8	0,1
Sul	83,6	3,0	12,6	0,5	0,2
Centro-Oeste	46,2	3,5	49,4	0,4	0,5

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

(1) Exclusive as pessoas que não declararam sua cor.

(2) Exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: Reprodução. IBGE. Aspectos Demográficos - Informações Gerais. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoadevida/indicadoresminimos/tabela1.shtm> Acesso em: 11/06/2019.

Devido ao fato da abolição da escravatura ter ocorrido sem reparação ao povo negro originou-se uma sobreposição classe/cor que resulta até a atualidade em diferentes oportunidades socioeconômicas para o povo brasileiro.

Somente após 1988, ano do centenário da abolição da escravatura, com a promulgação da nova Constituição Federal brasileira é que as questões que envolvem o destino das comunidades negras do país conseguem notoriedade, pois assegura-se a estas o direito a seus territórios ancestrais. E apenas em 2003 passa a ser obrigatório nos currículos escolares o ensino de história afro-brasileira e indígena por meio da Lei 10.639 e em 2008 pela Lei 11.645.

Contudo, não foi especificado nas leis de que forma esse ensino ocorreria de fato nas escolas. Sendo este ensino tratado como um tema transversal, em geral, cabendo às disciplinas de Geografia e História darem conta de tais discussões.

No entanto, esbarra-se em problemas para a concretização do ensino desta temática, dentre os quais se destacam a falta de materiais didáticos adequados e a ausência de capacitação dos docentes para tratar de forma ampla o tema.

Desta forma, na maioria dos casos o assunto é tratado de forma superficial durante uma única semana no ano, a da consciência negra, em novembro aproveitando o feriado do dia 20, dia da consciência negra.

As Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008

Aprovada em 2003, a Lei nº 10.639 alterou a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, ao incluir o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio nas escolas oficiais e particulares. Posteriormente em 2008, a Lei nº 11.645 alterou novamente o Art 26-A, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

A inserção da temática na educação brasileira deveu-se primeiramente, a campanha política do então candidato a presidência da república, o Luis Inácio Lula da Silva, em virtude de seu combate e reconhecimento das desigualdades sociais entre as populações brancas e negras.

Até ser sancionada em lei, existiram diversos movimentos sociais negros que defendiam igualdade de direitos no Brasil. Na década de 1930 o movimento negro pernambucano intitulado Frente Negra Pernambucana e na década de 1970 o Movimento Negro Unificado (MNU) representaram marcos históricos importantes na luta contra a discriminação racial.

Em 1985 em Salvador foi inserida nas escolas da rede estadual de ensino a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, um símbolo para a população afrodescendente local, e, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a lei maior do país, a prática do racismo foi considerada inafiançável e imprescritível. (PEREIRA & SILVA, 2012).

Em lembrança aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares no ano de 1995, o movimento social negro promove muitas discussões sobre a população negra, principalmente nas universidades, debatendo a respeito das políticas antirracistas, culminando assim na “Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o racismo, pela cidadania e a vida”, onde cerca de 10 mil negros e negras foram a Brasília com um documento reivindicatório, que foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2005).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e dos Parâmetros Curriculares (PCNs), em 1997, orientou os conteúdos a serem desenvolvidos no ensino fundamental e médio para o aprendizado, desenvolvimento e formação cidadão dos alunos. Assim, os temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), com o intuito de promover o respeito a diversidade, visando integrar todas as áreas do conhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

Portanto, denota-se que a introdução da pluralidade cultural no ensino foi uma forma de afirmar a intervenção do Estado, das leis e das políticas públicas na Educação, uma vez que retrataram as necessidades de uma transformação social, em prol de direitos políticos e fundamentais reconhecidos pela sociedade.

Livro didático

O livro didático é o principal suporte utilizado pelos professores em sala de aula como instrumento de pesquisa e ensino para atividades com seus alunos. Este pode ser apresentado de inúmeras maneiras, mas, sobretudo, jamais deve ser empregado sem criticidade. Sua existência nos bancos escolares é antiga

de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (CHOPIN, 2004, p. 552).

Assim, o livro didático foi uma variação de livros utilizados para o ensino religioso que tomaram lugar de destaque nas escolas desde os anos iniciais do letramento infantil até a formação final no Ensino Médio. Portanto, das cartilhas e livros de leitura até os grandes manuais por componentes curriculares. Na atualidade, não há escolas sem livro didático, quando muito ele foi substituído por apostilas que se caracterizam, ainda mais, por sua esquematização e resumo de conteúdos para realização de provas seletivas como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares.

Como qualquer objeto do nosso cotidiano o livro didático está repleto de intencionalidade e é material produzido em seu tempo, representando a historicidade daquele momento no qual foi idealizado. Kazumi Munakata (2003) explica que cada livro didático representa seu momento e, por conseguinte, a política deste. Se durante a ditadura militar brasileira os livros representavam heróis militares e o país do futuro, nos anos 2000 a história do cotidiano passava a figurar timidamente,

trazendo os trabalhadores como sujeitos da história. Conforme podemos ler na fala de Lizâneas de Souza Lima, editor das áreas de História e Geografia daquele momento na editora FTD.

Se você se fecha dentro [da editora], você está perdido. Por exemplo, agora os livros estão saindo com história do cotidiano, história das mentalidades, que é uma coisa que na universidade já tem uns 15, 20 anos, não é? (MUNAKATA, 2003, p. 278).

Os livros didáticos passam por renovações de tempos em tempos, de acordo com os demais produtos da cultura de massa, contudo apresentam imensa dificuldade em imprimir novas temáticas com novas linguagens.

Conforme Circe Bittencourt (2011) o livro didático é de fácil identificação sendo, no entanto, de difícil definição por se tratar de obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua *produção, circulação e consumo*. Este é, ao mesmo tempo, uma *mercadoria*, um *suporte de conhecimentos escolares*, um *suporte de métodos pedagógicos* e um *veículo de um sistema de valores*. (Grifo nosso).

Dessa maneira constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático. E como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares. (BITTENCOURT, 2011).

Uma das razões essenciais é a onipresença — real ou bastante desejável — de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional. (CHOPIN, 2004, p. 551).

No ano de 2016 de 200 milhões de livros vendidos no Brasil 147 milhões foram vendidos por meio do PNLD (Programa Nacional do livro didático), programa este do governo federal para viabilizar o acesso dos estudantes da escola pública ao livro didático.

As cifras acima propiciam a dimensão da importância do livro didático no país para a indústria livreira e o papel essencial do governo federal enquanto seu motor gerador. Os números também explicitam o pouco acesso aos livros não escolares para a maioria da população brasileira, que em muitos casos, terá no livro didático seu único livro para a vida.

Estudo de caso

Para esta pesquisa foram selecionadas duas coleções de livros didáticos uma de Geografia e outra de História destinadas ao Ensino Médio, editadas pela editora FTD no ano de 2016:

- BOULOS JR, Alfredo. História.
- ADÃO, Edilson; FURQUIN JR, Laercio. Geografia em rede.

Após observação das coleções verificou-se que apenas nos volumes dedicados ao segundo ano do Ensino Médio foram localizados dois subitens que se dedicavam especificamente ao tema da presença negra no Brasil que serão analisados a seguir.

No livro de Geografia, a questão racial brasileira aparece no capítulo 6 “A população brasileira”, subitem 4 “Brasil: país da diversidade cultural” que ocupa apenas 2 páginas e meia deste.

A extensão do material dedicado a um problema ainda tão grave dentro da sociedade brasileira mostra o quão longe está-se da resolução dos mesmos.

O subitem “Brasil: país da diversidade cultural” apresenta o país com a festividade da miscigenação e por uma perspectiva da cordialidade e harmonia, ou seja, como um grande mérito do povo. As imagens que abrem o subitem são folclóricas e retratam os estereótipos das diferentes manifestações culturais presentes no país e que conviveriam de forma pacífica.

Embora neste subitem apareça a questão do surgimento e artificialidade da democracia racial brasileira, inclusive apontando o autor e obra que norteiam esta tese, isto é, Gilberto Freyre e seu ‘Casa grande e senzala’, os autores descrevem esta como algo superado, visto que usam o tempo passado para referirem-se a ela.

No mesmo subitem é exposta também a contribuição de Darcy Ribeiro para o entendimento acerca da formação do povo brasileiro e é explorada uma passagem do livro de Darcy “O povo brasileiro” na qual ele enfatiza o fato de o país não ter se tornado uma nação esfacelada etnicamente.

É fato que a miscigenação ocorrida no Brasil foi um fator unificador da nação bem como a língua portuguesa. Contudo, falta na exposição desta questão criticidade, pois a miscigenação foi em grande parte brutal, sobretudo para as mulheres negras e indígenas e não resultou em um país sem conflitos ou problemas étnicos.

Quando os autores tratam da presença do negro no país (item 4.1) apresentam o negro como tendo contribuído para a formação do povo brasileiro dando exemplos superficiais como as palavras absorvidas pela língua portuguesa e que são de origem africana, além das manifestações culturais tais como religiosidade, danças, festas etc., e de forma superficial apresentam as formas de resistência do povo negro à escravidão.

No item 4.1.1. os autores pontuam a composição da população brasileira e

verificam que negros, como somatória de pretos e pardos, são a maioria do povo brasileiro e mostram a distribuição espacial destes no território nacional e apresentam alguns dados acerca desta parcela da população.

Embora os autores apresentem parte dos problemas enfrentados pelo povo negro no país não se explora a correlação entre os dados e a distribuição da população, a sobreposição classe cor – histórica no país.

A brevidade com a qual é tratada a questão do negro no Brasil não permite aprofundar a discussão de um tema tão importante.

As políticas afirmativas aparecem apenas como um assunto polêmico, porém não é dado ao estudante elementos para que este reflita sobre a importância destes para a correção das explícitas diferenças socioeconômicas na sociedade brasileira entre negros e brancos.

A atividade sugerida neste item resume-se a perguntar aos estudantes o que eles pensam a respeito das cotas raciais. Neste sentido, se o professor não tiver uma formação mais ampla a respeito do assunto dificilmente conseguirá ir além dos estereótipos existentes e argumentar de forma informativa e formativa com os alunos.

No livro de História, com o subtítulo de Sociedade & Cidadania, a segunda unidade é nomeada de *Diversidade e pluralismo cultural* e seu primeiro capítulo apresenta o subtítulo: Africanos no Brasil: dominação e resistência.

A pluralidade cultural é mostrada pelas festas populares comuns as regiões geográficas brasileiras. No entanto, essas festas acabam por representar os estereótipos tradicionais dessas mesmas regiões. A primeira imagem à direita traz do Norte o Boi Bumbá, na segunda o Maracatu do Nordeste e logo abaixo a Cavalhada do Centro Oeste. Na imagem do canto inferior à direita o Sul é apresentado por um casal dançando numa festa típica alemã e logo acima o Sudeste com o carnaval carioca. Essas festas, como exemplos únicos, reforçam os estereótipos étnicos que inúmeras ações vêm tentando destruir. Com essas imagens a ideia do sul branco e das demais regiões como negras é fortalecida.

É interessante observar que logo abaixo das imagens existem alguns questionamentos e estes buscam discutir a diversidade cultural brasileira. Percebe-se que a leitura das imagens enquanto texto que compõem o pensar sobre diversidade não foi bem estabelecida como elemento diverso. A proposta de atividade apresentada é bastante atual e propõe a pesquisa sobre uma festa local, criação de um vídeo sobre o assunto e sua postagem no blog da turma. Embora, a ideia seja boa e dialogue com as políticas públicas atuais, uma leitura cuidadosa do material demonstra que não é possível a percepção da diversidade brasileira com apenas uma imagem por região geográfica cristalizando, ainda mais, conceitos estereotipados do país.

Conforme Circe Bittencourt (2011) um problema considerado como dos mais

graves nos livros didáticos é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos: o conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos.

No capítulo 4 *Africanos no Brasil: dominação e resistência* o assunto da ancestralidade negra no país é abordado com quatro fotografias de personalidade sem a grafia de seus nomes e numerados sequencialmente. Abaixo das fotos existem três perguntas, quais sejam: Você conhece essas personalidades? Sabe em que áreas elas atuam? O que você sabe sobre os ancestrais desses brasileiros?

Os alunos podem ver do geógrafo Milton Santos ao rapper Emicida em quatro imagens que apresentam indivíduos, cada um a seu modo, resistindo e lutando contra a dominação imposta pelo homem branco. Na página seguinte às imagens há um texto que fala sobre a escravização do homem no continente africano. No final da página aparece uma caixa de texto explicando que os africanos não escravizavam os seus conterrâneos. Nas três páginas seguintes o assunto tratado é a escravização da população negra pelo europeu e sua vinda para a América. São abordadas questões econômicas e sociais que envolveram a travessia do Atlântico.

Nas páginas 82 e 83 o subtítulo *A dança dos números* apresenta dados de pesquisas recentes que buscam compreender as origens étnicas da população negra trazida ao Brasil e sua diversidade de localidades dentro do continente africano. Essa parte do texto apresenta uma dimensão da amplitude do continente bastante rica para percepção do aluno. Após o texto, três imagens apontam representações culturais diferentes de origem africana.

Nas duas páginas seguintes pequenos textos dissertam sobre o trabalho escravo, a violência e a resistência. Ao referenciar a resistência uma parte do texto se detém aos quilombos, sobretudo, Palmares. São quatro páginas dedicadas ao assunto. O texto, assim como anteriormente, apresenta referência à vários autores importantes sobre o tema, O historiador Carlos Magno definiu quilombo como “negação da ordem escravista”. (BOULOS JR, 2016, p. 86).

O texto propicia ao aluno uma boa dimensão de como funcionava um quilombo em seu cotidiano. O mapa acima localiza e demonstra a grandiosidade dos quilombos. Na página seguinte um texto explica a guerra travada contra Palmares pelo mercenário (palavra utilizada no livro) Domingos Jorge Velho. O texto explica a guerra em três parágrafos e deixa evidente a cobiça dos senhores de engenho envolvidos com o fim do quilombo e a violência empregada para seu fim.

A imagem abaixo é utilizada para ilustrar a figura de Zumbi e a importância do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, data de seu assassinato em 1695.

O capítulo termina com um subcapítulo sobre os remanescentes de quilombos. O texto explica que os quilombos existem na atualidade e a população desses locais

luta pelo seu direito à terra por meio de leis como o artigo 68 da constituição federal. A redação do material demonstra o empenho necessário para que as populações quilombolas tenham acesso à sua terra por direito e os muitos empecilhos para isso.

As duas fotografias acima encerram o capítulo 4 *Africanos no Brasil: dominação e resistência* do livro de História para o segundo ano do Ensino Médio. Assim, num livro de 288 páginas, 12 dessas páginas, foram destinadas a presença negra no país. A lei 11.645 de 2008 é cumprida, no entanto, o espaço para essa população e sua história, ainda, é mínimo se comparado com a presença branca. É fundamental que ao ler um livro didático se saiba que ele representa valores, ideologias e desejos de uma determinada sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito ainda é um problema atual. Embora penalizado ele persiste de diversas maneiras fazendo com que questões que envolvem as populações negras não possam mais serem tratadas como eventos do passado.

As questões que envolvem as populações negras não podem ser tratadas como episódicas e isoladas e sim incluídas em planos de ações com premissas, metas, alocação de recursos e prazos determinados, ou seja, devem ser realmente incluídas e integradas no planejamento público.

Além disso, é necessário que se proceda a uma revisão historiográfica na qual o negro seja visto como parte constituinte do que somos enquanto brasileiros e que a escravização de seres humanos não seja vista como um passado distante, mas como fato que produziu marcas que persistem sem tratamento adequado em nossa formação social.

Desta forma, faz-se necessário pensar os problemas das populações negras enquanto movimento de auto afirmação e valorização da herança africana na constituição da população brasileira, não numa tentativa de homogeneização da população sobre um falso suposto de uma democracia racial, mas sim de admitir que as heterogeneidades são importantes e necessárias e por isso devem ser respeitadas e valorizadas, sendo um dos lugares primordiais para isto a escola.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Edilson; FURQUIN JR, Laercio. *Geografia em rede*. Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOULOS JR., A. *História. Sociedade & Cidadania*. Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.
- CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- DIAS, Lucimar R. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1991 á lei 10.639/03”. *In: Secretaria da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do negro e outras histórias*. Brasília, SECADI/UNESCO, 2005, p. 49-62.
- IBGE. Aspectos Demográficos - Informações Gerais. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/tabela1.shtm> Acesso em: 11/06/2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil. *In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). Historiografia brasileira em perspectiva*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2003, p.271-296.
- PEREIRA, M. M.; SILVA, M. *Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- REZENDE-SILVA, Simone. *Negros na Mata Atlântica*. 2008. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.

O DESAFIO DA GESTÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: SOB QUAIS DIRETRIZES?

Data de aceite: 20/12/2019

Data da submissão: 03/12/2019

Jussete Rosane Trapp Wittkowski

Fundação Universidade Regional de Blumenau
(Furb)

Blumenau – SC

<http://lattes.cnpq.br/3588442321715302>

Stela Maria Meneghel

Fundação Universidade Regional de Blumenau
(Furb)

Blumenau – SC

<http://lattes.cnpq.br/4768347130803381>

RESUMO: A promulgação da Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, permitiu a reserva de 50% das vagas das instituições federais de educação superior (IFES) a um público historicamente excluído: egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência. Com isso, foi drasticamente alterado o perfil dos graduandos: em 2018, 70,2% dos discentes tinham origem em escola pública ou renda mensal familiar per capita de “até 1 e meio SM”. Estes estudantes passaram a apresentar às IFES novas demandas de suporte material e acadêmico, fundamentais para evitar a ‘exclusão por dentro (DIAS SOBRINHO, 2013). Este estudo, a partir de análise bibliográfica e documental (CELLARD, 2012), faz uma análise

de como estas novas demandas vêm sendo retratadas em documentos e por pesquisadores da área de gestão educacional e de políticas para a Educação Superior (ES). Tendo por recorte temporal o período de 2000 a 2018, foi realizado um mapeamento da legislação atinente ao tema, bem como da produção científica na área, por meio dos descritores “ação afirmativa” e seu plural, além de “gestão da ES”. Foram analisados quatro Anais de eventos da área de Educação, além do Banco de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT). Os resultados apontam que o atendimento ao novo público não é contemplado na legislação pertinente, havendo ausência de pesquisas sobre a organização administrativa das IFES, a gestão das ações afirmativas ou o atendimento às demandas oriundas dos estudantes cotistas. Embora exista uma produção acadêmica atenta à realização de um ‘diagnóstico’ dos problemas que afetam a permanência e o sucesso do novo perfil socioeconômico de estudantes, e que necessita políticas institucionais específicas, poucos trabalhos debatem quais são elas, bem como a forma com que vêm sendo implementadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; ações afirmativas; gestão das IFES; atendimento ao estudante; inclusão na educação superior.

1 | INTRODUÇÃO

Desde a criação das primeiras faculdades, no início do século XIX, a Educação Superior (ES) brasileira foi espaço de construção do conhecimento de uma elite (CUNHA, 2007; RISTOFF, 2013), tendo se mantido assim por quase dois séculos. Sua democratização começou de forma mais efetiva a partir da década de 2000, e os reflexos de sua expansão – promovida por medidas derivadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) no. 9394/1996 e de ações afirmativas (AA) – alteraram o perfil dos estudantes das instituições de educação superior (IES) do país.

No âmbito das instituições federais de educação superior (IFES), sejam universidades ou institutos federais de educação profissional técnica e tecnológica (EPTT), a promulgação da Lei 12.711/2012, também chamada Lei de Cotas, foi um passo significativo rumo à democratização da ES na medida em que garante a reserva de vagas para acesso a esse nível de ensino: 50% das vagas oferecidas passam a ser destinadas a um público historicamente excluído do universo acadêmico público, a saber, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, desde que egressos de escolas públicas.

Neste processo as IFES passaram a receber um novo perfil de estudante (RISTOFF, 2013), e que apresentava demandas não conhecidas de suporte material e acadêmico (SILVA, 2009; PAULA, 2017). Atender às mesmas tornou-se absolutamente necessário, a fim de evitar o que pesquisadores como Dias Sobrinho (2013) identificam como ‘exclusão por dentro’.

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos sobre Diversidades e Inclusão nos Espaços Educacionais (GEDIEE) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), objetivou identificar como a resposta de IFES às demandas dos estudantes incluídos pela Lei 12.711/2012 vem sendo retratadas em documentos e por pesquisadores da área de gestão educacional e de políticas para a ES.

O trabalho tem por foco, especificamente, identificar a partir de quais diretrizes (se é que as têm) vêm acontecendo a (re)organização das estruturas administrativas de atendimento estudantil nas universidades federais. Está fundamentado no princípio da educação como bem público e direito social; logo, dever do Estado (DIAS SOBRINHO, 2010), em direção contrária à educação privado-mercantil, acessível apenas a quem tem condições de pagar. Defendemos, portanto, a necessidade de políticas de Estado que garantam o acesso, a permanência e também o sucesso dos sujeitos historicamente excluídos da ES – justamente o público que vem sendo atendido pela Lei de Cotas.

Nessa linha, cabe analisar: como as IFES vem trabalhando com as demandas trazidas por este novo público, e a partir de quais diretrizes?

2 | AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Embora diversos autores afirmem que a anos a oferta da Educação Básica foi universalizada no Brasil (OLIVEIRA, 2001; CEZNE, 2006), esta possibilidade é muito distante para o Ensino Médio e, ainda mais, para a ES, pois para este nível de ensino o texto constitucional não assegura a gratuidade e, conforme a LDBEN/96, o inciso V do art. 4, condiciona o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996).

Cabe observar que, em que pesem as diretrizes constitucionais e a LDBEN/1996 sobre a universalização do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), os indicadores deste último mostram que, embora o acesso tenha aumentado de forma significativa, a conclusão ainda representa um limite para camadas mais pobres da população. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS – IBGE), a taxa de escolarização no EF e EM, no ano de 1980 (IBGE, 1980/2000) era de 80,1% e 14,3%, respectivamente, e cresceu para 98,6% e 85% em 2015 (IBGE, 2016, p. 57). Mas a taxa de conclusão no EM ainda é pequena, como se observa nos dados sobre evasão e distorção idade-série (IBGE, 2016).

Para Carvalho (2004) a democratização da ES consiste em políticas públicas com o objetivo de expandir o acesso, assim como a permanência dos diversos grupos sociais, superando a visão individualista. O autor a entende como parte de um projeto político, pois “não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas” (CARVALHO, 2004, p. 333), perspectiva corroborada por Paula (2017).

É nesse sentido que as AA chegam à ES, visando afirmar os direitos sociais e a identidade de grupos excluídos, objetivando corrigir situações de discriminação e desigualdades (PINHEL, 2012). Podem ser definidas como:

(...) ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. (MOEHLECKE, 2002, p.203)

Podemos dizer que, no caso da ES, as AA começaram a ser implementadas em 2001, seguindo a seguinte cronologia:

- 2001 – implementação de cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB) – iniciativa isolada;
- 2007 – implantação do ReUni (programa de expansão e interiorização das universidades federais);
- 2010 – criação do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil);

- 2012 – aprovação da Lei de Cotas: reserva vagas nas IFES – Lei n. 12.711/2012;
- 2016 – expansão dos benefícios da Lei de Cotas às pessoas com deficiência – Lei n. 3.409/2016.

Nessa linha, pode-se afirmar que com a implantação da Lei Federal n. 12.711/2012, ocorre a garantia de reserva de vagas para acesso a ES pública para grupos historicamente excluídos (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas com baixa renda e egressos de escola pública), completando um projeto político de democratização da ES.

Dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES, 2019) revelaram o enorme crescimento de estudantes que correspondem ao público-alvo do PNAES: os de origem em escola pública ou com renda mensal familiar per capita de “Até 1 e meio SM” alcançaram, em 2018, o patamar inédito de 70,2% de discentes com este perfil.

3 | METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de análise bibliográfica e documental (CELLARD, 2012), recortando o período de 2000 a 2018, contemplando a legislação atinente e, também, o mapeamento da produção científica na área, na perspectiva da revisão narrativa (ROTHER, 2007). Utilizando os descritores “ação afirmativa” e seu plural, além de “gestão da educação superior”, realizamos buscas nos seguintes espaços de publicação: (i) sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em particular dos Grupos de Trabalhos (GT) 05 (Estado e Política Educacional) e 11 (Política da Educação Superior) – trabalhos completos das reuniões nacionais; (ii) anais eletrônicos dos simpósios nacionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – trabalhos completos; (iii) Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (Rbpae); (iv) Revista Forges – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa; e (v) o Banco de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT).

4 | RESULTADOS

As buscas na legislação apontaram poucas referências diretas à garantia de direitos ao público das políticas de ações afirmativas na ES, sendo elas:

- na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a determinação da oferta de tradutor ou intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e disponibilização de profissional de apoio às pessoas com deficiência, sem nenhuma outra especificação;
- no PNAES, “um leque amplo de áreas estratégicas a partir das quais devem se desenvolver as ações de assistência estudantil” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 15).

No entanto, no geral, são ausentes (inclusive no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES, que dá suporte à regulação da ES) normatizações ou orientações para as instituições quanto à gestão da política de diversidade e inclusão, a despeito de pesquisas que apontam a necessidade da atenção dos gestores universitários para com esses novos grupos de estudantes (PAIVA, 2013).

Nos anais de eventos e periódicos indicados, assim como no BDTD-IBICT, não localizamos pesquisas relacionando a organização administrativa das IFES com a gestão das ações afirmativas ou o atendimento às demandas oriundas dos estudantes cotistas, fruto de “dificuldades de ordem econômica, pedagógica e simbólico-subjetiva” (PAULA, 2017, p. 311). Os trabalhos que mais se aproximavam do nosso objeto de busca traziam as seguintes abordagens:

- Aspectos relacionados ao acesso às IFES (EURÍSTENES, FERES JUNIOR, CAMPOS, 2016; GUERRINI et al, 2018), debatendo o preenchimento das vagas;
- Recorte racial como eixo central, como se observa na pesquisa desenvolvida por Senkevics (2018), que discute o silenciamento racial nos dados universitários;
- Análise da trajetória acadêmica de diferentes tipos de estudantes cotistas (SENKEVICS, 2018; BRITO, 2016);
- Comparação de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas, ou ainda desempenho entre os diferentes tipos de cotas (PEIXOTO et al, 2016; VILELA et al, 2017; GUERRINI et al, 2018);
- Silva e Borba (2018) relacionam Educação e relações étnico-raciais no único ‘estado da arte’ localizado com a categoria ‘ação afirmativa’.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados mostraram que a forma com que as IES vêm lidando com as novas demandas dos estudantes que ingressaram via AA parece não ser abordada nas pesquisas da área de políticas e gestão da ES. Assim, embora já exista larga produção que permita um bom ‘diagnóstico’ dos problemas que afetam a permanência e o

sucesso desse novo público, que necessita “atenção especial” (HERINGER, 2013) por parte da gestão acadêmica, pouco se discute o “remédio” para ele; ou seja, quais respostas – em termos de estrutura administrativa de atendimento – podem ser e têm sido dadas ao estudante.

Esse contexto de ausência de detalhamento e referências legais ou acadêmicas sobre o tema tem levado as IES a desenvolverem suas próprias soluções, expondo uma fragilidade da política de ações afirmativas, na medida em que esta parece estar restrita ao interesse da gestão de cada instituição se ocupar (ou não) de estabelecer estruturas administrativas de atendimento estudantil que assegurem o direito à inclusão.

Em face da significativa alteração no perfil de estudantes das IFES identificada pela ANDIFES, parece claro que a necessidade de suprir esta lacuna é um imperativo das políticas de ES do país.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de perfil socioeconômico e cultural dos graduandos(as) das IFES – 2018**. Uberlândia, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-mulher-mãe-universitária**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148633>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

CARVALHO. José S. F. “**Democratização do ensino**” revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, pp. 327-334, mai/ago 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação Santa Maria**, v. 31, n. 01, pp. 115-132, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1532/845>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade** [online]. vol.28, n.100, pp.809-829, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18/01/2018.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade** [online]. vol.31, n.113, out./dez. p.1223-1245. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. In: **Avaliação (Campinas)**,

Sorocaba, v. 18, n. 1, pp. 107-126, Mar 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100148&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2019.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA): Evolução da Lei 12.711 nas universidades federais (2015)**. Instituto de Estudos Sociais e Políticos – IESP: UERJ, 2016. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/12/Lev2016.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

GUERRINI, Daniel. et al. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, pp 17-38, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/3243/pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

HERINGER, Rosana. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAIVA, Angela Randolpho. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África e França**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, Ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2019.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. et al. Cotas e Desempenho Acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, pp. 569-591, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00569.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

PINHEL, André Marega. Um debate sobre a legislação de cotas nas universidades públicas. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André Marega; SILVEIRA, Marcos Silva da. (Org.) **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

RISTOFF, Dilvo I. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, n. 4, jul./dez. Rio de Janeiro: Flacso/Brasil, 2013. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n4-perfil-socioeconomico-do-estudante-de-graduacao-uma-analise-de-dois-ciclos-completos-de-enade-2004-a-2009>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X Revisão narrativa. **Acta Paul Enferm.** Vol. 20(2), 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e 182839, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e182839.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Batista da; BORBA, Carolina dos Anjos de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, pp. 151-191, mai./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58095/35470>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. (Orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

VILELA, Lara. et al. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes?. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, pp. 652-684, set./dez 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4427/3465>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

PROJETO DEZ: SOCIEDADE BENEFICENTE E DE AÇÃO SOCIOEDUCATIVO - SOBASE

Data de aceite: 20/12/2019

Cleonaldo Pereira Cidade

Elaborador do projeto dez e da inclusão digital para o projeto dez; elaborador do Estatuto da SOBASE; Bel em Teologia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil - chancela MEC da Universidade Federal de Roraima, Derca - Roraima; Pós-graduado em Ciências da Religião pela Faculdade de Teologia Integrada FATIN, Igarassu Pernambuco; licenciado em Curso de Formação de Docente para Educação Básica, Faculdade Educação da Lapa – chancela da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba - Paraná e Professor das disciplinas de Hebraico, Exegese do NT e do AT, Hermenêutica e tópicos em Religião e Filosofia pelo Seminário Batista do Nordeste afiliada a Associação Evangélica de Educação Teológica na América Latina – Feira de Santana Bahia. Natural de Ilhéus – Bahia.

Charlene Ferreira dos Santos

Idealizadora, executora da inclusão digital para o projeto dez e licenciada em arte pela a Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna-Bahia. Natural de Ilhéus Bahia.

Zenilda Rosa de Oliveira

Idealizadora do projeto dez e líder comunitária. Natural de Ilhéus -Bahia

vulnerabilidade social. Sendo a ação lançada na edição XII do INNOVARE em 2015 como prática deferida. O programa foi intitulado: PROJETO DEZ, que ocorreu com iniciativa da comunidade de Salobrinho, dia 9 de agosto de 2014, no Bairro de Salobrinho – em Ilhéus Bahia. Com a parceria da Associação dos Moradores de Salobrinho, da Primeira Igreja Batista de Salobrinho, da Universidade Estadual de Santa Cruz, da UFSB Campus Jorge Amado e da Secretaria de Assistência Social de Ilhéus. Que Iniciou com dez crianças. Tendo como requisito para participar do programa: crianças de 5 a 13 anos e as residentes no bairro. Foi um desafio que surgiu com o propósito de começar com dez crianças carentes. O Bairro de Salobrinho já é um bairro de risco com drogas e violência entre jovens. Essa está localizada próxima a Itabuna a 12 km, cidade entre a mais violenta do Brasil. Nessa localidade há muitas crianças vulneráveis e carentes. Mas o projeto dez só amenizou a situação de algumas famílias que sofriam com o medo de perder seus filhos para as drogas. A principal inovação do trabalho educativo foi o de proporcioná-las uma ação preventiva, evitando que elas tivessem, futuramente, qualquer problema com o poder judicial. Pois a prática foi uma forma de inserção social de crianças carentes em situação de riscos da violência urbana e do lar, bem como uma medida preventiva no exercício

RESUMO: A SOBASE é uma instituição sem fins lucrativos que apoia criança em situação de

socioeducativa.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças em vulnerabilidade Social, Apoio a Crianças, Ações em Favor de Crianças Vulneráveis.

ABSTRACT: SOBASE is a non-profit institution that supports children in socially vulnerable situations. Being an action launched in the 12th edition of INNOVARE in 2015 as a deferred practice. The program was entitled: PROJECT TEN, which took place with the initiative of the Salobrinho community, on August 9, 2014, in the Salobrinho District - in Ilhéus Bahia. With a partnership of the Salobrinho Residents Association, the First Salobrinho Baptist Church, the Santa Cruz State University, the UFSB Campus Jorge Amado and the Ilhéus Department of Social Assistance. It started with ten children. Having as a requirement to participate in the program: children from 5 to 13 years and as residents in the neighborhood. It was a challenge that came up with the purpose of starting with ten children. The Salobrinho District is already a risky neighborhood with drugs and youth violence. This is located near Itabuna, 12 km, city among the most violent in Brazil. In this town there are many vulnerable and needy children. But Project Ten only eased the plight of some families who suffered for fear of losing their children to drugs. The main innovation of educational work was to offer preventive action, to prevent them from having any problems with the judiciary in the future. As a practice, it was a form of social inclusion of underprivileged children in situations of risk of urban and home violence, as well as a preventive measure in the socio-educational exercise.

KEYWORDS: Children in Social Vulnerability, Child Support, Actions in Favor of Vulnerable Children.

A PRÁTICA APRESENTADA TRATA DE QUE ASSUNTO?

Programa educativo como forma de inserção social de crianças em situação de vulnerabilidade social como medida preventiva no exercício socioeducativo.

QUAL PROBLEMA PRECISAVA SER RESOLVIDO

Foi visto como problema o de não ser possível acolher todas as crianças em situação de risco das drogas e da violência urbana. Essas, que por causa da vulnerabilidade social, têm visto a violação dos seus direitos.

Detalhamento da Prática

EXPLIQUE COMO A SUA PRÁTICA APERFEIÇA O FUNCIONAMENTO DA JUSTIÇA.

O programa da Sociedade Beneficente e de Ação Socioeducativo promove ação em apoio às crianças mais carentes e em situação de risco das drogas, da

violência do lar e urbana e que tem uma ação preventiva. Visando a possibilidade da redução dos problemas que futuramente pode se tornar de natureza judicial. Mas também, objetiva a possibilidade de por em execução a simplificação nas ações jurídicas. Por conseguinte, ao invés de possibilitar atos de reintegração de menores infratores, antes permite ações de integração da criança carente com a relação social, educacional, moral e afetiva, possibilitando a interação com a sociedade de forma mais digna. Também apoia na edificação de mais políticas públicas com apoio da sociedade. Fazendo essa não ignorar uma criança, para que não seja marginalizada tornando-a não somente um problema ao Estado. Sendo um interesse de todos e que haja uma mobilização benéfica e favorável a Sociedade.

DESDE QUANDO SUA PRÁTICA ESTÁ EM FUNCIONAMENTO?

A prática está em funcionamento desde Outubro de 2015

QUAL A PRINCIPAL INOVAÇÃO DA SUA PRÁTICA?

A principal Inovação da pratica da Sociedade Beneficente e de Ação Socioeducativo, SOBASE, é porque atua como uma medida preventiva na promoção de apoio socioeducativo dos serviços públicos nos seus múltiplos segmentos, no auxílio direto, especialmente, a criança carente do bairro. Pois a proposta da ONG, SOBASE, poderá alcançar além de Salobrinho, também outro território nacional e tem como objetivos específicos: a) prestar assistência alimentar, educacional, cultural, habitacional, recreativa, saúde, promoção do trabalho e bem-estar-social, diretamente com doações de doadores voluntários, associados, Instituições, sem vinculo partidário; b) promover ações de combate à miséria nas áreas carentes, através de fomento e assistência às atividades relacionadas para a geração de trabalho e renda. E, podendo atuar, até mesmo, através de uma creche no bairro de Salobrinho; c) congregar ações governamentais nos municípios que sejam direcionadas ao fortalecimento sócio/econômico dos mesmos. Por conseguinte o prazo de duração da SOBASE é indeterminado.

Principais desafios encontrados

EXPLIQUE COMO OCORREU O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PRÁTICA.

(Descreva sobre o momento inicial da prática, algo que já aconteceu)

O processo ocorreu com as matriculas das crianças no programa educativo que é uma forma de inserção social de Crianças em situação de vulnerabilidade social como medida preventiva no exercício socioeducativo e tem como proposito

o de destiná-las conforme atender os requisitos previamente determinado pela sociedade que foi: preenchimento do formulário para a matrícula na Instituição beneficente, assim foi possível passar pelas atividades e acompanhamento de um voluntário. Após a efetivação da criança no programa os voluntários puderam acompanhá-la, não somente no ambiente educacional, mas também na vida familiar, na formação escolar, se estendendo até as necessidades de ocorrência extraclasse. Por conseguinte na implantação do trabalho socioeducativo foram convocados a colaborar: os pais, os familiares, as Instituições e os profissionais.

QUAIS OS FATORES DE SUCESSO DA PRÁTICA?

A prática permite que haja uma sensibilidade muito forte por parte de toda a sociedade, pois essa se sente responsável em manter o programa ativo. Porque tem como objetivo prestar apoio assistencial as crianças carentes. A mesma tem como finalidade promover uma mobilização em favor de uma ação mais preventiva. Pois têm provocado mais reflexão por parte das autoridades, das empresas, das instituições e dos cidadãos de interesse comum. Tornando possível uma força tarefa em apoio a elas no local em que está sendo aplicadas as ações de integralização de crianças carentes a sociedade de forma digna. Assim todos podem contribuir para a construção de melhores políticas públicas para os bairros. Se se ignorá-las hoje estará marginalizando-as no futuro.

QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS?

As dificuldades são vistas como desafios, pois ainda não é possível acolher todas as crianças em situação de risco das drogas e violência urbana do nosso país. Essas que por causa da vulnerabilidade social têm visto a violação dos seus direitos. Pois se considera situação de risco, para elas, um ambiente de maus tratos e qualquer tipo de violência, sendo possível acreditar que nessas condições têm mais possibilidade de desenvolver transtorno psicológico, algumas podendo se tornar dependentes de qualquer substância química e desenvolver comportamento agressivo. Isso pode as tornar, em muitos casos, possivelmente, em delinquentes juvenis. Nesse programa existem alunos que presenciaram algum tipo de violência. Elas vivenciam extrema pobreza, algumas só conseguem fazer suas refeições no programa socioeducativo e há aquelas que só veem por causa da alimentação.

Recursos envolvidos na Prática

EQUIPE

A equipe é formada pelos: O elaborador da ideia em apoio às crianças, autor e elaborador do programa e do estatuto da Sociedade Beneficente e de Ação Socioeducativo, SOBASE; Idealizadora em apoio às crianças em situação de vulnerabilidade social; Uma idealizadora e executora do programa digital; Uma diretoria estatutária: Um presidente; Um vice-presidente; Um primeiro secretário; Uma segunda secretária; Um gerente administrativo; Uma primeira diretora administrativa financeira; Um segundo diretor administrativo financeiro; Uma primeira conselheira fiscal; Uma segunda conselheira fiscal; Uma terceira conselheira; Um suplente do conselho fiscal; Um voluntário licenciado em letras; Uma voluntária técnica em Nutrição e Dietética; Um voluntário aluno graduando do curso de matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; Um voluntário aluno graduando em Direito da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; Uma voluntária licenciada em filosofia; Uma voluntária merendeira e líder da comunidade e outros que têm demonstrado o interesse de atuar como voluntários.

EQUIPAMENTOS E SISTEMAS

O programa da Sociedade funciona com as seguintes etapas: a) Realiza o reforço escolar, com apoio as atividades que elas estão recebendo na Escola, pois alguns alunos são da Escola Municipal do Bairro, como matemática e português, duas vezes por semana. b) Aplica desenhos e pinturas uma vez por semana. c) Oferece alimentação no ambiente do projeto todos os dias de atuação e oferece atividades lúdicas.

ORÇAMENTO

Orçamento, envolvendo no mínimo (10) dez, no máximo (20) vinte crianças, para o ano de 2019. Sobre alimentação, papel ofício, lápis de cor, lápis, cartilhas para desenhar, cadernos. Mas todos esses recursos são frutos de doações por parte da comunidade e das Instituições.

OUTROS RECURSOS

Infraestrutura Espaço Físico: As atividades com as Crianças são realizadas em um espaço alugado, que conta com mais ou menos 15m² situada na Rua do Campo, Salobrinho Ilhéus – Ba. Com 14 (quatorze) cadeiras escolar, e 4(quatro) mesas, um fogão, um armário de escritórios, um ventilador, um notebook, uma televisão, um armário de armazenar alimentos e uma geladeira.

O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DO SUJEITO DO CAMPO A LUZ DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIF ODIL PONTES EM TOMÉ-AÇU/PA

Data de aceite: 20/12/2019

Data de submissão: 24/10/2019

Ana Marcia Gonzaga Rocha

Universidade Federal do Pará (UFPA) - PPGCITI

<http://lattes.cnpq.br/987870218169810>

Rosileide de Jesus de Souza Melo

Universidade Federal do Pará (UFPA) - PPGCITI

<http://lattes.cnpq.br/3386237933997482>

RESUMO: Este trabalho busca compreender como ocorre o processo de valorização da identidade dos sujeitos do campo a luz do Projeto Político Pedagógico na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Odil Ponte localizada no município de Tomé-Açu/PA, sabendo que durante anos a educação do campo, sempre foi pensada fora do contexto do povo campestre, contudo, é necessário que se propicie o fortalecimento da identidade desses povos, e a educação se apresenta como um ótimo instrumento desse processo. O artigo tem como objetivo geral a tarefa de analisar como o projeto político pedagógico da EMIF Odil Pontes contribui para o fortalecimento identitário do sujeito do campo e por objetivos específicos entender como os educandos veem as questões acerca da identidade, discutir quanto ao papel da escola nesse processo e compreender a importância do currículo escolar para a educação

do campo. A metodologia da pesquisa esta pautada em uma análise de cunho qualitativo fundamentada em uma pesquisa documental, sendo realizada através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola. O referencial teórico do trabalho está alicerçado em autores como: Arroyo (2000), Leite (2006), Machado (2009). Os principais achados da investigação demonstram que a escola em questão busca trabalhar suas práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e fortalecimento do povo campestre em seus diversos contextos, o que garante o desenvolvimento dos educandos de forma significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Educação do campo. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT: This paper seeks to understand how the process of valuing the identity of rural subjects takes place in the light of the Pedagogical Political Project at the Odil Ponte Municipal School of Elementary and High School located in the municipality of Tomé-Açu / PA, knowing that for years the rural education It has always been thought out of the context of the peasantry, however, it is necessary to provide the strengthening of the identity of these peoples, and education is presented as a great instrument of this process. The article has as its general objective the task of analyzing how the political pedagogical project of EMIF Odil

Pontes contributes to the identity strengthening of the rural subject and for specific objectives to understand how the students see the questions about the identity, discuss about the role of the school in this field. process and understand the importance of the school curriculum for field education. The research methodology is based on a qualitative analysis based on a documentary research, being carried out through the analysis of the school's Pedagogical Political Project. The theoretical reference of the work is based on authors such as: Arroyo (2000), Leite (2006), Machado (2009). The main findings of the research demonstrate that the school in question seeks to work its pedagogical practices aimed at the recognition and strengthening of the peasant people in their various contexts, which ensures the development of students in a meaningful way.

KEYWORDS: Identity. Field education. Pedagogical Political Project.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado surge de observações e inquietações quanto a valorização identitária da população do campo no ambiente escolar. A Educação do Campo é uma modalidade de educação ainda em fase de construção e surge historicamente a partir da ação de políticas públicas com as lutas dos movimentos sociais do campo, na intenção de garantir a efetividade nos direitos de seus povos. Dentro desse paradigma os direitos culturais, econômicos, políticos e sociais vêm à tona como propostas nas melhorias dessa educação e assim, esse conjunto de direitos busca garantir a identidade dos seus diferentes povos que conseguiram construir uma base histórica para que houvesse maior valorização da identidade, costumes e tradições dessas comunidades representadas por trabalhadores do campo, quilombolas, indígenas, entre outros (ARROYO, 2000).

Nesse cenário, o Brasil passou a fortalecer os debates sobre a Educação do Campo, através do envolvimento dos movimentos sociais, e que por muito tempo teve as políticas educacionais para o Campo negadas à população que era vista como retrograda. Contudo, o sistema educacional brasileiro, que por anos teve um modelo padrão para todos os educandos do Brasil, passa a levar em consideração o pressuposto histórico, social, humano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como o projeto político pedagógico da EMIF Odil Pontes contribui para o fortalecimento identitário do sujeito do campo e por objetivos específicos entender como os educandos veem as questões acerca da identidade, discutir quanto ao papel da escola nesse processo e compreender a importância do currículo escolar para a educação do campo. Sendo estruturada em uma análise de caráter qualitativo, pois envolve a obtenção de dados descritivos obtidos na relação pesquisador com a situação estudada “onde a mesma permite

trabalhar com sentimentos e fala dos envolvidos” (MINAYO 1994, p.21 e 22). A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”. (GIL, 2007, p. 17). Utilizou-se da pesquisa documental, pois a mesma se aproxima do modo de pesquisa por recorrer a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”. (FONSECA, 2002, p. 32). Com a utilização dessa forma de pesquisa é possível ter melhor compreensão de como a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Odil Pontes consegue trabalhar a questão identitária de seus sujeitos e que serão discutidas nos tópicos a seguir.

2 | IDENTIDADE NA ESCOLA DO CAMPO

No contexto histórico brasileiro, as escolas do campo foram implantadas de acordo com os mesmos modelos criados para as escolas urbanas, onde essa educação pouco levou em consideração as especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais dos povos camponeses. Todo esse cenário educacional se construiu a partir de uma visão pouco preocupada com os problemas sociais relacionados ao campo, de modo que essas comunidades passaram a ser vistas como espaços de atraso e improdutividade, tal como afirma Leite (2006) que

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 2006, p.14).

Segundo a autora, a população do campo por muitos anos teve seus direitos negados. Contudo, em 2010, O decreto de nº 7.352, foi de extrema importância para o fortalecimento da educação do Campo no Brasil, pois passou a ver o campo como lugar de vida, através das diversidades culturais e especificidades sociais, educacionais e ambientais dos sujeitos que estão inseridos, é principalmente busca valorizar as diferentes identidades dos povos que fazem parte dos territórios. Segundo o Art. 2º do decreto, a educação do campo deve privar pelo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas as reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, s/p).

Diante disso, o sujeito do campo precisa que sua formação educacional seja adequada à realidade particular dos povos camponeses, pois a escola do campo precisa ser viva e principalmente ser pensado pelos sujeitos e para os sujeitos do campo, para que assim a identidade e a cultura possam continuar enraizadas na formação humana dos sujeitos envolvidos no processo. Logo

A identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida dos camponeses, forma um conjunto de condições que não se limitam à escola, mas dela também se alimenta pela sua "vocação" universal de ajudar no processo de humanização das pessoas (CALDART, 2004, p.8).

Para o autor, quando se pensa em uma educação do campo de qualidade é necessário que se pense no contexto político e pedagógico do grupo social envolvido no processo, para que as particularidades, sociais, culturais, ambientais, sejam evidenciadas no processo de ensino dos alunos, para isso é preciso que todo processo educacional seja dialogado com os sujeitos que estão envolvidos direta ou indiretamente na formação humana.

Um fator de extrema importância quando se refere na questão identidade no ambiente escolar é o currículo, tendo em vista que a partir do momento que se propõe a construção de currículos escolares distantes da realidade sociocultural de sua localidade, tem-se que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição camponesa, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Sendo assim, é importante que as escolas compreendam que uma proposta curricular precisa estar totalmente aberta a diálogos, com os múltiplos saberes produzidos para além do âmbito escolar, possibilitando assim a relação entre os saberes empíricos e científicos, tal como defende Veiga (2006, p. 27) quando afirma que “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”.

Logo, há a necessidade que as escolas repensem suas práticas curriculares, haja vista que as mesmas precisam ser democráticas e dialogadas pelos povos camponeses, para que assim os alunos possam se conhecer e reconhecer como

sujeito de direitos diante de uma sociedade autoritária. É necessário compreender que a Educação do Campo tem um papel importante no fortalecimento, construção e reconstrução da identidade dos povos das comunidades do campo, pois somente com o processo formativo e pedagógico das escolas do campo poderá haver valorização de todo contexto em que os sujeitos do processo estão envolvidos.

3 | O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO OLHAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao analisarmos as afirmativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, é possível perceber que o Projeto Político Pedagógico (PPP) vem estabelecer as “normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades” (DUTRA, 2003, p. 9). Pois, com a LDB 9394/96, o sistema educacional brasileiro passou por diversas mudanças nas suas estruturas.

Pereira e Moura (2014, p.1) afirmam que o Projeto Político Pedagógico (PPP)

é um documento/instrumento que visa à definição de princípios norteadores da unidade escolar e, se tratando da escola do campo, este instrumento ganha contornos realçados pelo Movimento Por uma Educação do Campo, que, como fruto de inúmeros debates, passa a delinear uma identidade a esta modalidade.

Para os autores, o PPP é um documento que direciona o processo educacional de uma escola, e que permite a escola estabelecer as metas que deverão ser trabalhadas durante o ano letivo, bem como os métodos que serão adotados, dando um rumo a comunidade escolar, sendo considerado, como

uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2005, p.2).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico para a educação do campo é fundamental para as escolas, onde estão metas e objetivos que as instituições de ensino pretendem alcançar, porém é necessário que se compreenda a importância desse documento para além de metas,

o projeto da escola do campo não deve ser apenas uma meta ou uma exigência do sistema, é o mar, o navio, o norte, o cais e o porto de navegação e chegada da escola, o que direta ou indiretamente estará contribuindo ou não para a definição de uma nova ordem social, humana, cultural, ética e solidária, sendo que para isso o mesmo deve ser entendido e assumido como compromisso de todos que fazem a escola, para que assim possamos formar de fato cidadãos a partir da realidade das comunidades camponesas para melhor atuarem e intervirem nesse mundo em que vivem (REIS 2011, p. 85).

Logo, há a necessidade de um comprometimento tanto no momento de elaboração quanto na execução das metas e objetivos, pois é a partir de tais que pode-se ter um direcionamento para poder formar pessoas com senso crítico, ou seja, cidadãos pensantes, através das próprias vivências dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Os projetos nas escolas do campo devem fortalecer as identidades do povos, para que o processo de ensino esteja relacionado, a seus contextos históricos, sociais, saberes e principalmente suas experiências, fazer essa relação entre o sujeito e a educação é fundamental para que o processo formativo aconteça de forma efetiva, com isso é necessário que as instituições possam, compreender a

concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como instrumentos para analisar seu espaço de atuação, bem como reconhecer estratégias de ação que possam ser aplicadas nessa realidade, constitui-se como pressupostos fundamentais na elaboração do projeto político pedagógico para a escola do campo (MACHADO, 2009, p. 14).

Com isso há a possibilidade de maior afirmação da educação do campo no contexto geral, pois será idealizado de dentro para fora, favorecendo tanto o processo de aprendizagem quanto a questão identitária.

Portanto, para se construir um projeto político pedagógico de uma escola, seja urbana ou do campo, é necessário que haja uma construção coletiva, para que os sujeitos que fazem parte do contexto social possam estar envolvidos desde o processo desde a construção, desenvolvimento é avaliação, proporcionado o entendimento que o envolvimento de todos no processo formativo é essencial para reestruturação de uma escola pensada para os povos. Esse processo de construção coletiva vem fortalecer o processo identitário, principalmente nas escolas do campo, pois a partir do momento em que a escola se mobilizar para organizar seu PPP de forma coletiva com dando vozes aos sujeitos, sinaliza que está disposta a repensar suas propostas pedagógicas educacionais, no entanto, é crucial entender que há inúmeras fragilidades na organização educacional brasileira, principalmente quando se refere às escolas do campo, com isso há dificuldades na implementação de novas reformulações nos projetos das escolas camponesas. Segundo Caldart (2004):

pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; [...] na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (CALDART, 2004, p. 15).

Logo, o projeto deve ser relacionado e fundamentado na realidade social e escolar, partindo de um contexto histórico da sociedade camponesa, tendo em

vista que, através de suas práticas escolares voltadas para a realidade local, será possível constatar desenvolvimento no processo de aprendizado. Portanto, as instituições precisam discutir, planejar e elaborar metodologias que venham atender as necessidades dos povos do campo.

Diante disso, as escolas precisam entender que o projeto, tem que ser pensado para desenvolver práticas educacionais relacionadas à realidade dos indivíduos, para proporcionar aos sujeitos uma educação que os representam.

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento, a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 53).

O projeto político pedagógico precisa se identificar com os sujeitos envolvidos, desde suas relações inter e extra social, relacionando com as comunidades, famílias dos sujeitos, associações e movimentos sociais, pois de tal forma poderão alcançar as metas e objetivos pré- estabelecidos, sabendo que o processo de afirmação precisa do envolvimento do coletivo. Com isso “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p.18).

Portanto, a escola que se propõe desenvolver e trabalhar na perspectiva da Educação do Campo, além de fazer sua proposta de forma coletiva, valorizando as identidades dos sujeitos, é necessário ser definido quem é o sujeito e que cidadão se deseja formar. Diante disso a escola tem uma função de fazer com que os indivíduos sejam pensantes, partindo de seus pressupostos históricos vivenciados pelos sujeitos envolvidos, com intuito de se reconhecerem como sujeito de um processo, a fim de fortalecerem seus vínculos, e relacionando com outras identidades de forma coletiva.

4 | ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ODIL PONTES EM TOMÉ-ACU-PA

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Odil Pontes” foi fundada no ano de 1972 e teve sua inauguração oficial no dia 17 dezembro de 1978, é esta localizada na Vila Nova Esperança rodovia PA 140 km 23 espaço do campo do município de Tomé-Açu Pará. A escola recebe alunos oriundos de varias comunidades próximos, estima-se que atende mais de 270 famílias que são atendidas pelo estabelecimento de ensino.

A mesma atende hoje um total de 382 alunos divididos em dois turnos nos níveis de Educação Infantil Pré I e Pré II, Ensino Fundamental anos Iniciais de 1º ao

5º ano, anos finais 6º, 7º, 8ª e 9º ano, sendo que a escola funciona autorizada pelo Conselho Municipal de Educação para funcionamento das modalidades de ensino acima citadas.

A escola também funciona como anexo da Escola Estadual Antônio Brasil com o Sistema de Ensino Modular (SOME) que atende alunos de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, totalizando assim 464 alunos. A escola funciona nos horários matutino de 7:00h às 11:00h, vespertino de 13:00h às 17:00h e noturno de 19:00h às 22:30h.

A EMEIF “Odil Pontes” recebe atualmente crianças, jovens e adultos de diversas localidades, tanto do município quanto de municípios vizinhos, onde um cada traz consigo suas singularidades e especificidades e conforme legislação específicas no que diz respeito a matrícula e atendimento das pessoas com deficiência, a escola recebe e oferece uma educação de qualidade visando sempre o ensino e aprendizagem e o bem estar de cada aluno, e a inclusão de todos.

A escola tem a sua disposição dois ônibus escolares que percorrem as localidades e ramais trazendo a grande maioria dos nossos educando para as aulas, porém não é possível que o mesmo faça esse percurso em todos os locais, pois a situação de ramais e pontes existentes na região não permite com o mesmo avance, dessa forma alguns alunos caminham um pouco para poderem utilizar o ônibus, porem existem aqueles alunos que não utilizam o transporte escolar, tendo que se deslocar quilômetros caminhando para chaga na escola.

A escola apresenta uma estrutura física contendo 11 salas de aula, diretoria/secretaria, merendeira, biblioteca, sala de professores, laboratório de informática e quadra de esporte coberta. A escola se encontra hoje toda murada para segurança e alegria da comunidade que sempre sonhou com esse benefício.

Tendo em vista a importância de analisar o PPP da Escola Odil Pontes, para compreendermos o fortalecimento indetitário, a partir da análise documental com a finalidade entender seu processo de construção como afirmação da educação do campo. O referido PPP está estruturado da seguinte forma: diagnose no espaço e tempo, característica da escola, a concepções da escola do campo no que se refere: mundo, homem, educação, conhecimento e qualidade, objetivos enquanto escola do campo, sua concepção curricular, conceito de avaliação para a escola do campo na aprendizagem, esses tópicos foram analisados segundo algumas questões relacionadas a educação do campo.

Diante disso, o Projeto Político pedagógico da escola, teve sua última atualização no ano de 2018, foi elaborado com a participação dos docentes, gestores, conselho escolar, participando no total 27 pessoas em sua reorganização. Segundo Souza (2007), é necessário potencializar o PPP, ou seja, “o projeto político pedagógico nasce da necessidade de construir a escola constantemente, renovando o antigo e projetando novo a participação de todos” (Souza, 2007, p.44). Portanto, pensar na

reestruturação de um Projeto Político Pedagógico de uma escola é necessário que se pense em práticas pedagógicas, que possam fazer com que os sujeitos sejam alcançados por suas ações.

Na diagnose no espaço, tempo e caracterização da escola, é perceptível que o PPP faz um aparato sobre anos de fundação, percussores da escola, situação sócioeconômica das famílias das comunidades, os movimentos sociais presentes na comunidade e a participação da escola nesses movimentos.

Nota-se que a instituição de ensino elaborou o PPP levando em consideração pressuposto extremamente importante para o fortalecimento de sua identidade campesina, haja vista, que ao abordar tais temas, o PPP evidencia que há uma discursão sobre a educação do campo na referida escola, propiciando que a mesma repense suas práticas educacionais, pois quando se trata de educação do campo é necessário que a escola analise seus sujeitos, perpassando por questões identitárias, cultural, os aspectos sociais e político.

Diante disso, é possível perceber que o PPP em sua estrutura, faz um enfoque sobre como acontece à relação escola e movimentos sociais, onde o mesmo evidencia o tema como

Falar em movimentos sociais é falar em lutas em momentos de integração entre todos que fazem parte de uma comunidade, sabemos que é através de movimentos sociais que muitas coisas são conquistadas um grande exemplo é a conquista de leis que permeiam todo o processo de Educação do Campo, muitos direitos são conseguidos aonde as relações e as parcerias se fortalecem ainda mais, diante dessas colocações e da importância dos movimentos sociais para todos que fazem parte de um meio social, a nossa comunidade está atrelada aos movimentos sindicais e associações voltadas para o interesse do trabalhador rural em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário que no ano de 2014 trouxe para nossa área cursos técnicos (PRONATEC) contemplando os objetivos das Escolas do campo que é profissionalizar os nossos jovens para cuidarem da terra com seriedade, amor e responsabilidade. (PPP, 2018, p.8)

Nesse sentido tratar de movimentos sociais no âmbito escolar, é de fundamental importância, pois com essa discursão poderá acontecer uma formação humana dos sujeitos, partindo de suas origens, pois ter um olhar diferenciado, observar suas particularidades e valorizando suas diferenças, será possível construir sujeitos capazes de valorizar e reconhecer todo seu processo histórico.

O PPP da escola faz uma discursão sobre a importância da relação da escola com a comunidade no processo educacional dos sujeitos, pois uma educação de qualidade alicerçada em princípios éticos, morais e político necessitam de apoio, necessita de trabalho em conjunto em especial quando se trata da Educação do Campo, pois a coletividade deve fazer parte de todas as ações pedagógicas, onde a educação deve ser vista, planejada e aceita como uma via de mão dupla, onde os conhecimentos serão lapidados, trocados, analisadas e utilizados para melhorar o

desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado. Pois, diante dessa relação haverá “reconhecimento dos conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos do campo e a sua reatualização com outros conhecimentos”, (JESUS, 2006, p.52). Logo, o PPP precisa contribuir para caracterização da identidade e cultura camponesa, como forma de resistência e fortalecimento da educação do campo.

Nessa perspectiva da educação do campo brasileira, o Projeto Político Pedagógico precisa ir além do que está estabelecido pelas organizações governamentais, no entanto,

para isso é preciso que a escola faça rupturas na sua estrutura organizacional e nas relações sociais, é possibilite uma educação para transformação da sociedade e dos sujeitos envolvidos no e fora do processo educacional. (SOUZA, MACHADO, 2008, p.51)

Assim, qualquer escola do campo precisa pensar o processo educacional para além do âmbito escolar, romper com a educação estabelecida, ou seja, a educação bancária visando seu contexto social, favorecendo assim a identidade campesina quanto escola do campo e, por conseguinte vinculando-se sempre com a realidade inerentes aos sujeitos.

Com relação às concepções da escola do campo no que se refere: mundo, homem, educação, conhecimento e qualidade, enfatiza que tais temas são fundamentais para estruturação da sociedade, pois não se pode pensar nessas concepções de forma isolada, haja vista que ambas fundamentam a outra. Jesus (2006, p. 57) destaca a importância de uma formação não fragmentada, afirmando que

a formação dos sujeitos não poderá ser fragmentada, homogeneizada, particularizada demais. Os sujeitos serão obrigados a reconhecer as complexas relações que engendran a sua vida e a reflexão sobre os conhecimentos que se sustentam em seu território epistemológico e social.

No que concerne ao contexto da educação do campo é necessário uma articulação mais específica, pois “a necessidade de uma escola específica do campo como meio de tornar possível um projeto democrático de educação no país em que tenha respeitada a identidade própria de escola para os povos do campo”, (PPP, 2018 p.20). Diante disso é evidente que a escola se preocupa com a formação de seus sujeitos, com uma visão unilateral perpassando pela igualdade social, assim, o PPP da escola do campo precisa levar em consideração a realidade social dos sujeitos, para que sejam fundamentados pelos princípios da educação do campo. Concernente a isso Souza, Machado, complementam afirmando que “é preciso buscar uma visão de totalidade e igualdade social e de respeito às diversidades culturais para que o campo seja uma opção de vida, de trabalho, de desenvolvimento

social”, (2008, p.52). Portanto, torna-se fundamental que se trabalhe as concepções filosóficas de mundo, homem, educação conhecimento e qualidade, voltada para as realidades.

Nos objetivos enquanto escola do campo e seu discursão sobre o currículo, o Projeto Político Pedagógico da escola perpassa pelos seguintes princípios:

Posicionar-se quanto às questões sociais e interpretar a tarefa educativa, intervindo na realidade presente; Reconhecer o valor de todos que fazem do campo um lugar especial contribuindo assim com as gerações futuras; Tornar os conteúdos significativos na vida dos educados; Oportunizar um efetivo trabalho e vivência da cidadania democrática; Contribuir com a auto formação dos alunos, a partir de seu contexto sócio econômico e cultural; Valorizar e melhor utilizar os recursos disponíveis na comunidade do campo; Assegurar a permanência do educando na escola através da Pedagogia da Alternância; Possibilitar a integração da família na escola campo; (PPP, 2018, p.23).

Em relação aos seus objetivos enquanto escola campesinas, fica evidenciado que à dentro do PPP da escola, há uma grande preocupação em levar em consideração questões pertinentes ao social, de cultura, identidade, vivencia dos sujeitos, perpassando pela coletividade e fundamentada pela Pedagogia da Alternância.

No que concerne na discursão curricular no PPP, o mesmo enfatiza que o currículo é fundamental no processo de ensino, haja vista quando se refere a educação do campo, seu contexto torna-se diferenciado, pois o currículo representa as práticas que a escola desenvolve, palpada na diversidade, identidade de todo o contexto que envolve a escola. É necessário que as propostas curriculares de uma escola do campo sejam democráticas e principalmente abertas a diálogos, pois o currículo não pode ser estático e nem fragmentado, estando em constantes mudanças a partir dos diálogos com diferentes sujeitos do processo social. Nessa lógica, Veiga (1995) defende que

O currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas criam. Valorizar o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (VEIGA, 1995, p.82)

Sendo assim, é necessário que todos que fazem parte do processo educativo estejam abertos para as diversas formas que o currículo se apresenta, é fazer com que seja dinâmico propiciando maior dialogo com as diversas formas de saberes.

No que tange ao currículo, é necessário que se entenda que o mesmo é extremamente importante para a organização do processo educativo. Veiga enfatiza que:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos

historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (VEIGA, 2002, p.8)

Com isso o conhecimento escolar se porta de forma dinâmica, fazendo com que a escola faça uma reflexão sobre suas práticas, uma vez que o currículo é ao mesmo tempo, processo e produto de um processo formativo. Diante disso, conhecer a realidade ao quais os sujeitos estão inseridos é um passo importante na elaboração de currículo vinculado a realidade dos indivíduos, pois é um passo importante para identificar as contradições existentes nos diversos campos brasileiros, para que assim possa atuar na busca por soluções políticas.

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Dessa forma, pode-se afirmar que,

O currículo, por parecer algo simples, é pouco discutido no cotidiano da escola. A discussão sobre a realidade onde a escola está inserida, o perfil, características dos alunos que compõe a escola, a visão de como preparar o aluno para a cidadania e o trabalho são questões a serem respondidas na construção do currículo (ALMEIDA; SOUZA, 2014, p.3).

Com isso a organização curricular de qualquer escola do campo, precisa ser pensada para fins emancipatórios, ou seja, que atenda as expectativas da sociedade mais que principalmente seja pensada para os sujeitos de um contexto social bem específico, no caso os povos do campo, adequado ao seu modo de vida.

No que tange a avaliação da aprendizagem a escola adota como processo avaliativo três funções importantíssimas para o processo educativo, no qual seria o ato de; “diagnosticar, controlar e classificar partindo sempre do princípio de que avaliar é oportunizar momentos de construção e elaboração de conhecimentos tanto para educando quanto para educador”, (PPP, 2018, p.27).

Diante deste pensamento avaliativo que a escola se propõe a realizar, será possível acompanhar e avaliar as atividades, perpassando por reflexão sobre as práticas de ensino que estão sendo e que poderão vir a ser executada pela escola, sempre partindo dos objetivos da escola, no que se refere à formação educacional, no entanto Veiga afirma que é necessário fazer uma

avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica. (VEIGA, 2002, p.8).

Portando a avaliação do ponto de vista crítico, precisa ser pensada a partir de uma visão para o todo, ou seja, levando em consideração a realidade e o aprendizado dos sujeitos envolvidos, precisa ocorrer de forma democrática e coletiva, para alcançar os objetivos estabelecidos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do campo possui um papel importante na formação do discente, onde deve desenvolver práticas pedagógicas que sejam voltadas para a valorização dos sujeitos, visando fortalecer as identidades dos povos camponeses. A luta por uma Educação do Campo voltada para a realidade perpassa pela consolidação do Projeto Político Pedagógico, onde deve ter como objetivos o desenvolvimentos dos sujeitos envolvidos no processo, partindo do envolvimento de todos que compõe as comunidades do campo. Diante disso as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo estabelece que as escolas do campo possuam autonomia para sua elaboração do Projeto Político Pedagógico voltado para as especificidades da realidade local. É importante ressaltar que a formação identitária de uma escola do campo deve acontecer através da cooperação de toda comunidade escolar, com o objetivo de atender as reais necessidades educacionais dos alunos, partindo do contexto local.

É necessário que se pense em estratégias pedagógica de ensino aprendizagem para além de conteúdos escolares estabelecidos, é necessário o envolvimento dos educandos nesse processo, pois o mesmo é o principal sujeito da história, o ensino precisa instigar no aluno a curiosidade, a capacidade de pesquisa, é com isso despertará a vontade de transformar a realidade onde esta inserido, perpassando por todo o contexto social do sujeito. Entretanto é necessário que as práticas escolares sejam modificadas, partindo de um diagnóstico prévio do que está sendo desenvolvido nas salas de aulas é rever se as mesmas estão sendo adequadas ao que as instituições se propõe a fazer, para que se possa fortalecer e qualificar todo o trabalho pedagógico, sempre visualizando as perspectiva da Educação do Campo.

A presente pesquisa aponta através do Projeto Político Pedagógico que a escola em questão, tem embasamentos dos princípios da educação do campo, perpassando pelas concepções no que se refere: mundo, homem, educação, conhecimento e qualidade, objetivos enquanto escola do campo, sua concepção curricular, conceito de avaliação para a escola do campo na aprendizagem, pois o Projeto Político Pedagógico voltadas para todas as concepções já citadas vem fortalecer a identidade da escola do campo é consequentemente todos que fazem parte do mundo camponês, fazendo com que seus sujeitos se reconheçam e se identifiquem como construtores de conhecimentos a partir de sua realidade que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahlede; SOUZA, Rosana Ramos de. **Currículo e diversidade cultural: origem de conflitos no ambiente escolar**. RELEM – Revista Eletrônica Mutações, janeiro – julho, 2014.
- ARROYO, M. G. Apresentação In: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**, <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acessado em: 16 abril. 2019.
- CALDARI, Roseli Salete; MOLINA. Momento atual da Educação do campo. In: MOLINA Castagna Mônica. (Org). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Volume 05. p. 10-31.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do campo. In: MOLINA Castagna Mônica. (Org). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Volume 05. p. 32-53.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas interligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicatos do campo. In: MOLINA Castagna Mônica. (Org). **Educação do campo e pesquisa, questões para reflexão**, Brasília – Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MACHADO, Ilma Ferreira. **Um projeto político-pedagógico para a escola do campo**. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.
- MOLINA, M. C., JESUS, S, M, S, A. (Orgs). (2004), **Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília.
- SOUZA, Eloir José de. **Limites e possibilidades para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Infantil e Fundamental Nossa Senhora Aparecida**. UFRGS/ITERRA: Veranópolis, 2007.
- SOUZA, Eloir José de; ANDRADE, Enedina Ferreira de; LIMA, Glaci Antônia Mendes de; MACHADO, Carmem Lucia Bezerra. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. (Org.). **Teoria e prática da educação do campo**. Brasília: MDA, 2008
- VEIGA, Ilma Passos Alencar. **O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 22 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencar. **Escola, currículo e ensino**. In: VEIGA, , Ilma Passos Alencar; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1995.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO DE EXTENSÃO FISIOALEGRIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ICESP-DF

Data de aceite: 20/12/2019

Mauro Trevisan

Doutor em Psicologia, pela UCB-DF, Mestre em Gerontologia pela UCB-DF, Especialista em Gestão e Orientação Educacional pela Famatec-DF, Especialista em Direito Civil Processo Civil pela UNIPAR-PR, Licenciado em Filosofia pela USF-SP, Licenciado em Pedagogia e Letras pelo CESB-GO.

José Geraldo C. Trindade

Mestre em Ciências Sociais e Humanas Aplicadas à Educação pela UnB. Especialista em Administração da Educação: Política, Planejamento e Gestão pela UnB

Milene Pereira dos Santos

Graduanda de Fisioterapia do Centro Universitário Icesp.

Rudimila Santos Silveira

Graduanda de Fisioterapia do Centro Universitário Icesp.

RESUMO: Introdução: Vivemos em uma época em que as pessoas carecem, cada vez mais, de uma palavra, de um abraço, de serem ouvidas. O momento da história em que nos encontramos gera angústia, sofrimento, seja físico ou psíquico, e leva a enfermidades nos espaços biológico, fisiológico e psicológico do indivíduo. Com base na teoria das representações sociais, foi possível identificar qual é a representação social dos alunos que participam de projetos de extensão. **Metodologia:** A metodologia

utilizada foi de ordem qualitativa, de cunho fenomenológico, com observação das vivências das crianças no projeto Fisioalegria. **Objetivos:** promover a alegria nos pacientes, crianças ou idosos, que se encontram em alguma instituição, seja ela hospitalar, escolar ou instituição de longa permanência; estimular a interrelação entre acadêmicos e comunidade.

Conclusão: O projeto possibilitou o contato direto com a realidade e as histórias de vida das crianças, desenvolvendo, nos acadêmicos, a sensibilidade. É importante lembrar que antes do profissional da área da saúde ser profissional, ele precisa se colocar no lugar do outro, no lugar do paciente, para se tornar um profissional mais humano.

PALAVRAS-CHAVE: Fisioalegria; Representação social; Inserção; Experiência.

ABSTRACT: Introduction: We live in a time when people increasingly need a word, a hug, to be heard. The moment of history in which we find ourselves generates anguish, suffering, whether physical or mental, and leads to illnesses in the biological, physiological and psychological spaces of the individual. Based on the theory of social representations, it was possible to identify what is the social representation of students who participate in extension projects. **Methodology:** The methodology was qualitative, of phenomenological nature, with

observation of the children's experiences in the project Physioalegria. **Objectives:** to promote happiness in patients, children or elderly who are in any institution, be it a hospital, a school or a long-term institution and stimulate the interrelationship between academics and the community. **Conclusion:** The project made possible the direct contact with the reality and the life stories of the children, developing, in the academics, the sensibility. It is important to remember that before being a healthcare professional, he must put himself in the place of the other, in the patient's place, so as to become a more humane professional.

KEYWORDS: Physioalegria; Social representation; Insertion; Experience.

1 | INTRODUÇÃO

As transformações nas condições sociais de trabalho surgidas nas últimas décadas restringiram a disponibilidade do contato profissional-paciente. Esse processo surgiu frente ao rápido desenvolvimento científico e tecnológico. O modelo biomédico, oriundo do período moderno, cujo foco é centrado na doença, relegou o paciente a segundo plano. As ciências biológicas e exatas tornaram-se bases indiscutíveis do saber médico em detrimento das ciências sociais e humanas, sem que houvesse igual crescimento e valorização da perspectiva humanística da medicina. Em resposta a essa realidade, formou-se, nos últimos anos, o consenso sobre a necessidade de desenvolver e fornecer recursos humanísticos para o processo de formação e atuação dos profissionais da saúde.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2002), à medida que a doença progride e o tratamento curativo perde o poder de oferecer um controle razoável sobre ela, os cuidados paliativos crescem em significado, surgindo como necessidade absoluta na fase em que a incurabilidade se torna realidade. Há necessidade da intervenção de uma equipe de profissionais adequadamente treinada e experiente no controle de sintomas de natureza não apenas biológica e excelente comunicação, para que paciente e seu entorno afetivo entendam o processo evolutivo que atravessam, e que tenha conhecimento da história natural da doença em curso para que possa atuar de forma a proporcionar não apenas o alívio, mas a prevenção de um sintoma ou situação de crise.

Cuidado Paliativo é a abordagem que promove qualidade de vida de pacientes e seus familiares diante de doenças que ameaçam a continuidade da vida, através de prevenção e alívio do sofrimento. Requer a identificação precoce, avaliação e tratamento impecável da dor e outros problemas de natureza física, psicossocial e espiritual. (OMS, 2002).

Diante deste contexto, vale dizer que a proposta do projeto Fisioalegria é resgatar o sentido da vida, promover ressignificação. Sentido, para Frankl (1992,

p. 70) significa ter tarefas que ajudem a imunizar, despertem a consciência e proporcionam resistência ao conformismo e ao totalitarismo. Tal referência foi feita justamente pensando na Idade Contemporânea – na sensação de falta de sentido; em um período no qual a humanidade está cheia, mas de coisas vazias, que não dão e não têm sentido. Ele comenta que não há, na vida, situação que não tenha sentido. Tem-se, aí, o fato de que os aspectos aparentemente negativos da existência humana – a tríade trágica, constituída de sofrimento, culpa e morte – também podem ser transformados em algo positivo e meritório quando são enfrentados com atitude e postura corretas.

O autor destaca, ainda, o sentido do trabalho: o trabalho, a profissão, é aquilo que dá oportunidade. “O que a profissão faz é, simplesmente, dar-lhe a oportunidade para vir a sê-lo”. Frankl (1986, p. 161) aponta alguns exemplos para refletir o sentido do trabalho quando diz:

Quando uma enfermeira, para além das suas obrigações mais ou menos regulamentares, faz algo de pessoal; quando, por exemplo, acha uma palavra para dizer a um doente grave, - então, sim, conseguirá encontrar no trabalho profissional uma oportunidade para dar sentido à sua vida.

As ações que foram desenvolvidas nas instituições objetivam, justamente, resgatar o sentido da vida das pessoas que se encontrarem em condição de falta de sentido. Seja por palavras, por uma brincadeira ou apenas estar junto e ouvir essa pessoa, estar-se-á promovendo elementos que estimulem a melhora deste ser. O projeto *Fisioalegria* surgiu na disciplina de aspectos antropológicos e sociológicos aplicados à saúde, no terceiro semestre do curso matutino 2018 1 de Fisioterapia. Em uma das aulas, nas discussões sobre desigualdades sociais e valorização da vida e dos que estão à margem da sociedade, um grupo de estudantes manifestou interesse em desenvolver atividades que promovessem a recuperação da autoestima dos pacientes, fossem eles, crianças, adultos ou idosos, por meio da linguagem universal, que é o sorriso, a alegria, a palavra amiga.

Deste modo, o projeto tem, como objetivo, promover a alegria nos pacientes, crianças ou idosos, que se encontram em alguma instituição, seja ela hospitalar, escolar ou instituição de longa permanência. Objetiva-se, ainda, estimular a interrelação entre acadêmicos e comunidade; perceber que pequenos gestos como um sorriso, um abraço, uma palavra amiga podem promover a recuperação psicológica de uma pessoa e servir como um paliativo no processo de cura. O projeto foi desenvolvido na Vila Chauy, entorno de Brasília, em uma ONG que recebe crianças na faixa de cinco a 16 anos. Essas crianças se encontram todo sábado para desenvolver oficinas, cuidar da parte espiritual e fazer um lanche comunitário.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A Fenomenologia é o estudo da consciência e dos objetos da consciência. A redução fenomenológica (ou *epoche* no jargão fenomenológico) é o processo pelo qual tudo que é informado pelos sentidos é mudado em uma experiência de consciência, em um fenômeno que consiste em estar consciente de algo. Coisas, imagens, fantasias, atos, relações, pensamentos, eventos, memórias, sentimentos etc., constituem as experiências de consciência.

Na redução fenomenológica, a *noesis* é o ato de perceber. Aquilo que é percebido, o objeto da percepção, é o *noema*. A coisa, como fenômeno de consciência (*noema*), é o que importa, e refere-se a ela a conclamação "às coisas em si mesmas", como propusera Husserl. *Redução fenomenológica* significa, portanto, restringir o conhecimento ao fenômeno da experiência de consciência, desconsiderar o mundo real, colocá-lo "entre parênteses" – o que, no jargão fenomenológico, não quer dizer que o filósofo deva duvidar da existência do mundo (como os idealistas radicais duvidam), mas, sim, que a questão para a fenomenologia é antes o modo como o conhecimento do mundo ocorre, a visão do mundo que o indivíduo tem.

Assim, o pesquisador, ao investigar um fenômeno – partindo das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa – obtém as descrições de tais sujeitos a respeito da sua experiência, e tem em mãos discursos significativos e passíveis de serem compreendidos e desvelados na sua essência.

A visão da essência do fenômeno torna-se possível por uma noção fundamental – o princípio da intencionalidade: a consciência compreendida como consciência de alguma coisa, ou seja, a consciência só é consciência quando está dirigida para um objeto. O estudo da relação sujeito-objeto consistirá numa análise descritiva do campo da consciência – fato que levou Husserl (1965) a definir a Fenomenologia como a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos.

Para Martins e Bicudo (2003), as principais características de uma pesquisa fenomenológica são:

- 1 - não existir, para o investigador, a compreensão prévia do fenômeno, ou seja, iniciar o trabalho interrogando o fenômeno;
- 2 - a situação da pesquisa não é definida pelo pesquisador, mas pelos próprios sujeitos investigados; e
- 3 - o investigador se deixa orientar pelo sentido percebido pelos sujeitos.

Desejando explorar e identificar como alguns fatores contribuem para o sentido da vida das pessoas em instituições de longa permanência, nos hospitais ou nas escolas sob a análise existencial da teoria de Viktor Frankl, o presente estudo propôs-se a realizar uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica para a compressão particular e profunda do fenômeno. "Se quisermos alocar o método

fenomenológico a algum convite de pesquisa, fatalmente ele estará mais bem referenciado como pesquisa qualitativa” (MOREIRA, 2002, p. 45).

Conforme Chizzotti (1995, p. 79), “uma das diferenças entre a pesquisa qualitativa e os estudos experimentais está na forma como se apreende e se legitima os conhecimentos”. No que se refere a tal aspecto, ele ainda considera:

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte ou neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 80).

Nesta perspectiva tem-se, portanto, o cuidado pela abordagem escolhida, que trabalha com experiências vividas em determinada situação e de voltar-se para a própria vivência.

No referido contexto, o método fenomenológico possibilita a busca da compreensão da dimensão humana, partindo da sua própria experiência e existência.

3 | EMBASAMENTO TEÓRICO

3.1 Compreendendo as representações sociais

Faz-se necessário apresentar um conceito conciso do tema para se chegar às representações sociais. Observa-se que o termo *representar*, para Moscovici (2002), faz referência a trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo.

A representação é uma forma de tornar algo conhecido e, também, pode servir como parâmetro para as pessoas, que, a partir de uma ideia estabelecida, podem pautar-se em um modelo. Assim, pode-se compreender como se concebe, percebe, entende, define, afirma e compreende certos fenômenos que orientam as práticas sociais e se comportam em relação a elas.

Em se tratando de representações sociais, no âmbito da Sociologia, o primeiro a elaborar um conceito para o termo foi Emile Durkheim. Na acepção durkheimiana, as representações assumem um caráter coletivo “na significância sociológica” (MOSCOVICI, 2003, p. 14). Essa discussão é elaborada em *As formas elementares da vida religiosa – 1912/1995*.

Observa-se, conforme Minayo (2013), que, em Durkheim, a expressão *representação social* faz referência a categorias de pensamento nas quais

determinada sociedade “elabora e expressa sua realidade”. Na perspectiva desses autores, essas categorias de representação social não são dadas *a priori* e nem são universais na consciência. Estão, sim, ligadas aos fatos sociais que são passíveis de observação e interpretação e que têm característica coletiva: as representações sociais.

Durkheim revela que as representações sociais formam “um grupo de fenômenos reais”, têm características próprias e se comportam de forma específica. Assim sendo, a consideração durkheimiana, nesse caso, é a “sociedade que pensa” (MINAYO, 2013, p.74).

Destaca-se que, para Durkheim, as representações sociais coletivas não são “conscientes do ponto de vista individual”. O que tem sentido e toma corpo são as representações coletivas. Destaque-se, nas palavras do autor, esse conceito:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas suas relações com o objeto que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. (DURKHEIM, 1978, p.79).

Gilbert Durand (2000) considera que as “representações coletivas” traduzem a maneira como o grupo aborda suas relações com o objeto que o afeta em um momento no qual se pode ver a matriz de tempo e espaço organizando as representações, os entendimentos míticos culturais de um povo ou de um grupo. O homem vem morrendo no cumprimento inexorável da sua realidade finita temporal, mas a imagem (representação) que faz da morte tem sido variada, decorrente de mentalidades diferentes no tempo e nos lugares.

Com base no conceito que Durkheim sustenta, as representações coletivas “não poderiam ser reduzidas a representações individuais”. (FARR, 2013, p.31). A perspectiva de Durkheim está voltada para a Sociologia com características coletivas, ficando, para a Psicologia Social, a característica das representações sociais de cunho individual, que foi desenvolvida por Moscovici. (A Psicologia Social de Moscovici, que é definida como sociológica, visa a enfatizar aspectos sociais, o que é construído coletivamente como as representações sociais de determinado fato ou objeto).

Essa breve representação não tem por objetivo o aprofundamento da teoria das representações sociais de Durkheim. Pelo contrário, busca ressaltar sua relevância no contexto epistemológico e atribuir a ele o reconhecimento de precursor da teoria.

Um segundo aspecto muito importante sobre a teoria das representações sociais é estabelecer uma síntese teórica entre fenômenos que, em nível de realidade, estão profundamente ligados. Ressalte-se que:

A dimensão cognitiva, afetiva e social está presente na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida ele envolve a cognição. (GUARESCHI e JOVCHELOVTCH, 2013, p.19).

Afetos e cognições estão presentes nas representações sociais e encontram sua base na realidade social.

O caráter inovador da teoria das representações sociais na produção contemporânea apresenta-se na análise de Guareschi e Jovchelovitch (2013), que encontraram inúmeras possibilidades de pesquisas, e pensando a Psicologia Social, a prática desenvolvida em torno da realidade social, como em instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência, em uma série infindável de lugares sociais (GUARESCHI e JOVCHELOVTCH, 2013, p. 20).

As representações sociais formam-se na comunicação interpessoal e social derivando dos meios pelos quais as pessoas convivem e se comunicam e sua herança histórico-cultural. É nesses ambientes que se formam as representações.

Diferentemente de Durkheim, a perspectiva de Moscovici é voltada ao indivíduo em sociedade, influenciando a vida e construindo a realidade social. A Psicologia Social, sociológica, enfatiza a relação e o intercâmbio indivíduo e sociedade. Moscovici introduz esse conceito na década de 1960, na França, em um estudo pioneiro, considerando “as maneiras como a psicanálise penetrou o pensamento popular” (Moscovici, 2003, p.9).

Em Moscovici (2003), as representações sociais são sustentadas pelas influências sociais da comunicação, constituem a realidade de nossas vidas cotidianas e têm a função de servir como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós estamos interligados uns aos outros.

As representações sociais “emergem não apenas como um modo de compreender o objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo), adquire identificação, maneira esta como as representações expressam um valor simbólico” (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Nesse sentido, sua concepção de representação social é

Um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo, e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, XIII).

Moscovici utilizou uma diversidade de instrumentos diferentes para o estudo das representações sociais. É “tornar familiar o não familiar”, segundo o autor, para

que as representações sociais possam ser compreendidas como fenômenos e para que possam ser descritas via uma técnica. A teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo para tornar visíveis e inteligíveis, como formas de prática social, os elementos, fatos, fenômenos que não são compreendidos, ou seja, as representações sociais possibilitam essa compreensão. Por isso, a ideia de representação é a forma com que determinada pessoa ou grupo representa algo.

É fato que estamos cercados, individualmente ou no coletivo, por “palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e mente” (MOSCOVICI, 2003, p. 33). Mesmo que não queiramos, ou que não seja do nosso agrado, elas nos atingem.

As representações sociais intervêm em nossa atividade cognitiva, seja convencionalizando os objetos ou prescrevendo ações. No primeiro aspecto, Moscovici descreve: “elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”. (MOSCOVICI, 2003, p.34). O que é essa convencionalização? É a possibilidade de dar uma forma, um modelo que poderá ser compartilhado por um grupo de pessoas.

É possível inferir disso que as convenções e preconceitos nos permitem reconhecer que as representações sociais constituem um modo de simbolizar o mundo.

O segundo aspecto é que as representações sociais são prescritivas. Isso significa que elas se impõem sobre nós com certa força. Moscovici (2003), ao falar sobre a prescrição, reforça que as representações que temos de algo não estão diretamente associadas à forma como pensamos, mas que as representações são impostas, transmitidas e resultam em sequência de elaborações e mudanças que ocorrem na história da qual fazemos parte.

Assim, é possível dizer que “as representações são entidades sociais, com vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida” (MOSCOVICI, 2003, p.38). De acordo com o autor, as interações humanas entre duas pessoas ou grupos pressupõem representações.

“As representações estão presentes sempre e em todo lugar quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas” (MOSCOVICI, 2003, p.42). Em suma, as formas principais de nosso meio ambiente físico e social estão fixas em representações desse tipo e somos moldados de acordo com elas.

Diz Moscovici que as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. As representações podem, na verdade, responder a um estado de desequilíbrio; podem, ainda, favorecer a dominação impopular, “mas impossível de erradicar, de uma parte da sociedade para outra” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). A teoria das representações sociais, abordada em termos de processo, consiste em saber como se constroem as representações,

como se dá a incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais. Nesse sentido, para Moscovici (2003), a construção das representações envolve dois processos formadores: a ancoragem e a objetivação.

3.1.1 Ancoragem e objetivação

A ancoragem e a objetivação são fundamentais para a formação das representações sociais. Por isso, faz-se necessário descrever e compreender esse processo para que, mais tarde, seja possível aplicá-lo ao fenômeno do luto.

O processo de ancoragem envolve, para Moscovici, “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente” (MOSCOVICI, 2003, p. 61), ou seja, “sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 60). Nesse sentido, através da ancoragem, tornamos familiar o conceito ou o objeto representado.

O próprio Moscovici (2003) informa que a ancoragem é classificar e dar nome a alguma coisa, pois aquilo que não se classifica ou não se nomina é considerado algo estranho e até não existente. É estranho quando não se consegue ancorar ou descrever algo. Há necessidade de superar a “resistência, esse distanciamento a que o autor se refere” (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

“[...] superar a resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, ocorre quando somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria e rotulá-lo com um nome conhecido”. (MOSCOVICI, 2003, p.62). Isso quer dizer que quando conseguimos classificar o inclassificável, quando é possível dar um nome ao que não se nomeava, é possível imaginá-lo e representá-lo. Moscovici (2003) reforça a ideia de representação social, que é um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.

“Classificar algo significa que nós o confiamos a uma classe, a um conjunto de comportamentos e regras que estimulam o que é ou não é permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2003, p.63). A força de uma classe é o fato de ela proporcionar um modelo apropriado para representar a classe.

A ancoragem pressupõe “categorizar alguém ou alguma coisa. Significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2003, p.63).

A análise de Moscovici (2003) quanto à classificação é que, na maioria das vezes, é feita via comparação de modelos geralmente aceitos como representantes de uma classe, sendo definidos por aproximação ou coincidência. A ancoragem implica, ainda, a prioridade do verdadeiro sobre o julgamento e do predicado sobre sujeito. O protótipo é a quintessência de tal prioridade, pois favorece opiniões já feitas e, geralmente, conduz a decisões apressadas.

A generalização e a particularização fazem parte desse contexto que está sendo discutido. A generalização visa a encurtar as distâncias, já a particularização mantém-se à distância e mantemos o objeto sob análise. “O que está em jogo em todas as classificações de coisas não familiares é a necessidade de defini-las como conformes ou divergentes da norma” (MOSCOVICI, 2003, p.65).

Outro ponto que se deve ressaltar é a nomeação. Nesse sentido.

Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura (MOSCOVICI, 2003, p.66).

Isso quer dizer que a nomeação é a atribuição de uma identidade social ao que não estava identificado. Em síntese, classificar e nomear, conforme Moscovici (2003), são aspectos da ancoragem das representações.

Com base no que se observou até aqui no desenvolvimento da ancoragem, é possível dizer que, na teoria das representações sociais, é impossível ideia, pensamento ou percepção de algo que não tenha ancoragem. Ela está presente em todo sistema de classificação e de relações entre sistemas, e tem posição específica.

Em segundo lugar, classificar e nomear não são, simplesmente, meios de graduar ou rotular pessoas e objetos, considerados como identidade discreta, mas tornar significativo, retomando o mundo no objetivo que foi expresso por Moscovici.

De acordo com Moscovici, o processo de objetivação “faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 2003, p. 110).

Nesse caso, a objetivação consiste em dar concretude a determinado conceito. No caso do estudo de Moscovici, o conceito utilizado foi o de Psicanálise, através do qual ele buscava conhecer como determinado grupo a representava. Através desse estudo, ele percebeu que “ao objetivar o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade já não se situa com vistas à Psicanálise ou aos psicanalistas, mas em relação a uma série de fenômenos que ela toma a liberdade de tratar como muito bem entende” (MOSCOVICI, 2003, p. 112).

O que se entende por objetivas? Em poucas linhas, Moscovici (2003) sintetiza esse conceito. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio com substância (MOSCOVICI, 2003, p. 72). É plausível concluir que nossas representações tornam familiar o não familiar.

É possível, agora, após a descrição de ancoragem e de objetivação, afirmar que estas são formas de lidar com a memória. Nas palavras de Moscovici:

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p.78).

Vale notar que Moscovici, ao se referir a memórias, torna possível pensar o processo de elaboração do luto, ou seja, as memórias são importantes para elaborar o luto. A ancoragem e a objetivação permitem conceber, compreender e trazer para o campo físico aquilo que só era possível em nível metafísico, e permite classificá-lo, nominá-lo e reproduzi-lo, tornando-o conhecido.

Representações sociais das percepções acerca das visitas realizadas ao Oratório São Domingos Sávio

Primeira percepção e representação

Durante as visitas realizadas ao Oratório São Domingos Sávio, localizado na Vila Cahuy, Núcleo Bandeirante, pudemos observar que as crianças que fazem parte do grupo de oração são muito carentes, tanto de afeto quanto financeiramente.

O trabalho de acolhida feito pelas coordenadoras do grupo foi de suma importância para o desenvolvimento pessoal dessas crianças, pois, para muitas delas, faltam afeto, atenção, carinho, amor, às vezes até o que comer, e, no grupo de oração, elas encontram o que muitas vezes não têm em casa.

Logo na primeira visita que fizemos ao local, realizamos algumas atividades lúdicas voltadas para a fisioterapia. Enquanto tentávamos fazer com que elas se exercitassem, as crianças se divertiam com as práticas aplicadas. Nesse momento, foi-nos possível compreender que por mais simples que fossem às atividades, o que importava, para aqueles indivíduos, era a atenção e o carinho que tínhamos a oferecer. Pudemos observar, também, a alegria nos olhos daquelas crianças ao receberem alguns doces. Para elas, foi como se tivessem ganhado algo muito significativo.

Todas as vezes que estivemos lá, observamos que aquele grupo não é só um grupo de orações e, sim, um abrigo onde as crianças encontram amor, acolhida e onde se alimentam. Para alguns, pode até ser a única refeição daquele dia. As coordenadoras e as auxiliares do Oratório São Domingos Sávio não são apenas pessoas que ensinam as crianças a fazerem suas orações ou a temerem a Deus, são pessoas que mostram para elas que o mundo pode ser melhor, que há pessoas dispostas a ajudar o próximo, que elas podem ter um futuro de vitórias e que os sonhos de cada uma delas podem ser realizados, basta sonharem e batalharem por eles.

Ao estendermos as mãos para alguém, estamos dizendo a essa pessoa que sim, que ela tem com quem contar quando precisar, e foi isso que pudemos observar: que aquele projeto de acolhida nada mais é do que o refúgio que aquelas crianças encontram para se abrigarem quando se sentem perdidas em meio a tanta pobreza e descaso.

Projetos como esse são de grande importância para a formação de pessoas, pois, além de contribuir para que aquelas crianças se tornem “grandes” cidadãos, nos permitem acompanhar de perto o desenvolvimento de crianças e de jovens, contribuindo significativamente para o nosso crescimento pessoal, profissional, ao mesmo tempo que nos permite, também, passar para essas crianças um pouco do nosso conhecimento e aprender com o que elas têm a nos ensinar.

A falta de diálogo entre pais e filhos é um dos fatores dominantes para que alguns jovens procurem, nas ruas e nas drogas, o que deveriam ter em casa. Acreditamos que ações como essas realizadas pelas coordenadoras do grupo de oração São Domingos Sávio, na comunidade Vila Cahuy, contribuem muito para que crianças e jovens não sigam o caminho do crime e tenham um futuro promissor.

Segunda percepção e representação

A partir de um projeto idealizado pelas colegas Milena e Iuanan, do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Icesp, com o auxílio do Prof. Dr. Mauro Trevisan, tivemos a oportunidade de conhecer o Oratório Festivo São Domingos Sávio, da comunidade Vila Cahuy, localizada no Núcleo Bandeirante, supervisionado pelas voluntárias responsáveis: Iraci e Elisabete, coordenadoras e responsáveis pelo grupo de cooperadores Salesianos, da igreja de São José.

No primeiro encontro com as crianças, de forma individual, posso dizer que fui invadida com um sentimento enorme de gratidão e, ao mesmo tempo, de impotência. Cada história, cada família, cada criança, de forma singular, me mostrou a força que tem um pouco de tempo destinado a uma ação social, pois o simples fato de passarmos algumas horas ao lado delas, ouvindo-as e arrancando sorrisos, é capaz de mudar o dia delas e a nossa visão sobre o mundo, e mostrar o que podemos fazer para melhorar e sermos mais na vida de alguém.

Os encontros, de modo geral, mesmo tendo o objetivo de doar um pouco de tempo para pessoas que precisam de mais atenção, mais carinho, mais comida, mais família, mais saúde, mais segurança, nos deu, também, mais formas de nos mudarmos e mais esperança em dias bons. Pois, a cada visita, mesmo embaixo de chuva, as crianças estavam lá, nos esperando e com uma expectativa que estávamos longe de cumprir, mas que o mínimo nós dávamos: uma tarde diferente, de alegria e de maior atenção.

Planos e mais planos criados, sonhos e mais sonhos idealizados e o que eu via em meio a tantos olhinhos esperançosos e sorrisos largos era um pedido de socorro, calado por mim e pela minha impotência para fazer o algo mais que eles tanto esperavam. O que para mim era o mínimo que eu podia fazer, era tudo que eles queriam receber.

Sei que esse relato remete apenas à tristeza, mas é a realidade. Os momentos vividos lá nunca poderão ser descritos como alegria, mas foram vividos com muita esperança e fé em que a mudança chegará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo apresenta um breve relato a respeito do projeto Fisioalegria, que tem por objetivo promover a alegria nas crianças ou idosos que se encontram em alguma instituição, seja ela hospitalar, escolar ou instituição de longa permanência. O projeto visa, ainda, estimular a interrelação entre acadêmicos e comunidade e mostrar que pequenos gestos, como um sorriso, um abraço, uma palavra amiga, podem promover a recuperação psicológica de um indivíduo e servir como paliativo no processo de cura.

Destaca-se que o propósito dos objetivos acima descritos foi atingido. Além de levar alegria para crianças e idosos e estimular as relações interpessoais entre os acadêmicos, a experiência desses com os grupos foi gratificante. Quando falamos em representações sociais, conforme explicitado no início do artigo, destaca-se que ainda há certo distanciamento entre a teoria e a prática. Quando estamos no contexto acadêmico, teórico, temos uma representação; no momento em que é possível sair da sala de aula e ir para campo, as representações mudam. A oportunidade que os acadêmicos têm de participar de projetos de extensão, de se inserir nas comunidades, de sentir, de vivenciar as vicissitudes desses grupos marca, de forma significativa, suas vidas, ou seja, as representações mudam, porque o tempo vivido com esses grupos não é apenas tempo, é tempo de vida vivido junto.

A experiência do projeto Fisioalegria foi positiva e, agora, caminhamos para outros locais e instituições levando alegria, sorriso e carinho. Com isso, os acadêmicos que participam dos projetos de extensão ganham com esta experiência e, provavelmente, ao final do projeto estão mais sensíveis.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DURKHEIM, Émile. **A divisão do Trabalho Social**, 1893. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem** (Levié, R.E.). Rio de Janeiro: DIFEL. 2000.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de Deus**. 4 ed. São Leopoldo: Sinodal/Vozes, 1992.

_____. **Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial**. 2 ed. São Paulo: Quadrante, 1986.

_____. **A presença ignorada de Deus**. 9 ed. São Leopoldo: Sinodal-Vozes, 2006.

_____. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 29 ed. São Leopoldo: Sinodal-Vozes, 2010.

_____. **Psicoterapia e sentido da vida: Fundamentos da logoterapia e análise existencial**. 4 ed. São Paulo: Quadrante, 2003b.

_____. **Sede de sentido**. 3 ed. São Paulo: Quadrante, 2003a.

_____. **Um sentido para a vida: Psicoterapia e humanismo**. 9 ed. Aparecida: Santuário, 2003c.

FARR, R. M. "Representações Sociais: a teoria e sua história". In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas: sexta investigação – elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARTINS, Joel, Martins; BICUTOS, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. Fundamentos e recursos básicos. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Cuidados Paliativos**. Genebra: OMS, 2002.

DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE NA GESTÃO E SERVIÇO EM ESTABELECIMENTOS ALIMENTÍCIOS LOCALIZADOS NO ENTORNO DA UFRPE-RECIFE

Data de aceite: 20/12/2019

Data de submissão: 12/11/2019

Ana Karla de Melo Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Tecnologia Rural-Recife - PE.

<http://lattes.cnpq.br/6166385539999573>

Lais Celeste Vasconcelos

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Tecnologia Rural-Recife - PE.

<http://lattes.cnpq.br/1047580332076525>

Ana Regina Bezerra Ribeiro

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Administração Rural-Recife -
PE.

<http://lattes.cnpq.br/0720265207735064>

Maria Iraê de Souza Corrêa

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Administração-Recife - PE.

<http://lattes.cnpq.br/9339401156849765>

Edenilze Teles Romeiro

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Tecnologia Rural-Recife - PE.

<http://lattes.cnpq.br/1160900303161454>

RESUMO: Os projetos de extensão têm como objetivo desenvolver alunos comprometidos com a realidade e a comunidade à qual estão inseridos. Semelhante a esses, o setor de serviços é considerado uma promessa

de desenvolvimento econômico no que diz respeito a prestação de serviço, o mesmo deve ter uma gestão estruturada e ser oferecido com qualidade e acessível ao público. No senso comum, a acessibilidade parece refletir apenas questões voltadas ao espaço físico, porém o conceito de acessibilidade vai muito além, representa a ausência de barreiras para a efetiva participação de todas as pessoas com e sem deficiência nos vários âmbitos da vida social. Objetivou-se com o projeto esclarecer aos profissionais de estabelecimentos alimentícios no entorno do Campus Recife da UFRPE, em relação ao conhecimento da gestão empresarial e sobre a prestação de serviço com qualidade e universalidade. Como metodologia, os estabelecimentos alimentícios, foco do projeto, foram visitados para explanação do tema com uso de folders e verificar o interesse da participação dos mesmos, sendo feita posteriormente a ação. A ação de explanação do tema contemplou palestras e oficinas abordando os seguintes pontos, melhoria na gestão empresarial, na prestação de um serviço com qualidade e acessível a todos se baseando nas dimensões: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, instrumental, metodológica e programática. Como resultado, foi observado que os estabelecimentos possuíam perfis gerenciais distintos e voltados a públicos diversos, verificando-se ainda a existência de

dificuldades no entendimento acerca das questões que envolvem finanças da empresa e a acessibilidade na prestação de um serviço inclusivo. Tais dificuldades foram minimizadas pelas informações passadas através das palestras e oficinas realizadas. Diante disso, os projetos de extensão contribuíram com os estabelecimentos com relação à melhoria na gestão de negócios e nos serviços prestados, como também para equipe executora, foi uma forma de aplicar e consolidar os conhecimentos vistos na academia.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento; Direitos; Pessoas com Deficiências; Restaurantes; Universalização.

CHALLENGES OF ACCESSIBILITY IN MANAGEMENT AND SERVICE IN FOOD ESTABLISHMENTS LOCATED ABOUT UFRPE-RECIFE

ABSTRACT: The extension projects aim to develop students committed to the reality and the community to which they are inserted. Similar to this, the service sector is considered a promise of economic development with regard to service delivery, it must have a structured management and be offered with quality and accessible to the public. In common sense, accessibility seems to reflect only issues related to the physical space, but the concept of accessibility goes far beyond, representing the absence of barriers to the effective participation of all people with and without disabilities in the various areas of social life. The objective of the project was to clarify the professionals of food establishments around the Recife Campus of UFRPE, regarding the knowledge of business management and the provision of service with quality and universality. As a methodology, the food establishments, the focus of the project, were visited to explain the theme with the use of folders and check the interest of their participation. The action of explaining the theme included lectures and workshops addressing the following points, improvement in business management, providing a quality service and accessible to all based on the dimensions: architectural, communicational, attitudinal, instrumental, methodological and programmatic. As a result, it was observed that the establishments had different managerial profiles and aimed at different audiences, and there were also difficulties in understanding the issues surrounding company finances and accessibility in providing an inclusive service. Such difficulties were minimized by the information passed through the lectures and workshops held. Given this, the extension projects contributed to the establishments in relation to the improvement of business management and services provided, as well as for the executing team, it was a way of applying and consolidating the knowledge seen in the academy.

KEYWORDS: Service; Rights; People with disabilities; Restaurants; Universalization.

1 | INTRODUÇÃO

À medida que as economias evoluem, uma proporção cada vez maior de suas atividades se concentra no serviço prestado ao público. Pois é nesse setor ocupa posição de destaque em todos os países desenvolvidos. Neste contexto, como

explica Almeida (1995), o sucesso de uma organização de prestação de serviços depende de vários fatores críticos, entre os quais se destacam: a capacidade de inovar, a velocidade de resposta, a capacidade de aprendizagem organizacional e a capacidade de uma instituição focar em satisfazer o seu público atendido.

Segundo Kotler (2000, p. 448), “Serviço é qualquer ato ou desempenho, essencialmente intangível, que uma parte pode oferecer a outra e que não resulta na propriedade de nada. A execução de um serviço pode estar ou não ligada a um produto concreto”

E para que a atividade da prestação de serviços seja melhorada, ela precisa ser medida ou avaliada. O desempenho global pode ser julgado ou avaliado com base nos padrões históricos, ou padrões negociados, ou pela concorrência e/ou pela avaliação da satisfação do cliente. A qualidade acertada deve ser garantida através da prevenção de erros, do controle da qualidade, bem como pelo treinamento e motivação de cada prestador de serviços.

Então é de extrema importância obter o conhecimento sobre as dimensões da acessibilidade, para que assim possa ser oferecido um serviço de alimentação com qualidade e inclusivo a todos, ou seja, tornando de fácil acesso aos clientes com ou sem deficiência (SASSAKI, 1995).

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista que a acessibilidade vai muito além de seguir as normas legais para inclusão social, é uma possibilidade de autonomia para pessoas com necessidades especiais exercerem seus direitos de trabalho e lazer (BRASIL, 2009; NERI; GIMENES-MINASSE, 2012; BRASIL, 2015). No senso comum, acessibilidade parece evidenciar os aspectos referentes ao uso dos espaços físicos. Entretanto, no conceito mais amplo, a acessibilidade é condição de possibilidade de universalização da autonomia do indivíduo diante das suas dificuldades em relação às barreiras nos vários âmbitos da vida social, permitindo desta forma a inclusão social destas pessoas (UFC, 2017).

Segundo dados do SEBRAE (2015), esse público representa aproximadamente 2,4 milhões de pessoas em Pernambuco, destes 58% apresentam deficiência visual, 22% motora, 16% auditiva e 4% intelectual. Com estes números, a falta de um serviço universal causa lacunas no atendimento para esse público em diversos setores da sociedade, dentre eles no setor de alimentação e lazer (NERI; GIMENES-MINASSE, 2012). Em busca de igualdade de direitos, os movimentos sociais contribuíram na promulgação de leis, tanto na Constituição Federal de 1988, como no Estatuto da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016). Diante desse quadro legal, surge o questionamento sobre as atuais condições

de acessibilidade nestes estabelecimentos gastronômicos (GUIA CHEF, 2017; SÃO PAULO, 2017; UFC, 2017).

Portanto, é urgente a promoção da acessibilidade e essa requer a identificação e eliminação dos diversos tipos de barreiras que impeçam as pessoas com deficiências de realizarem atividades e exercerem funções na sociedade em que vivem, dando-lhes condições similares aos demais indivíduos (BRASIL, 2015).

Segundo Villar e Houaiss (2001), restaurante é todo estabelecimento que se dedica ao negócio de servir - salão ou aposento onde são servidas as refeições. Grönroos (1995) descreve que o empreendimento deve criar meios determinantes sobre a percepção da qualidade de serviço, onde uns dos pontos abordados foram competência, comunicação e cortesia.

Os estabelecimentos de alimentação provocam alterações no comportamento das pessoas, com relação a resolver pendências profissionais e pessoais, diante disto é necessitando se adequarem aos consumidores e que atendam de forma universal a todos, com relação à acessibilidade, afinal esses locais foram planejados e pensados em prol do consumidor, além de ser um local de trabalho (MÜLLER, 2004).

No seu interior os estabelecimentos de alimentação são espaços não só de alimentação, mas também tem a função de socialização dos seus frequentadores por isso, o que mostra a necessidade de ter a acessibilidade planejada e efetiva para atender todo o tipo de público (SECRETARIA, 2017).

Portanto, durante a capacitação e treinamento dos profissionais, o gestor deve ter em mente promover o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários para aqueles que irão se comunicar com os comensais, devendo envolver boas maneiras, respeito, consideração e contato amigável durante o atendimento. A comunicação deve ser clara e objetiva deixando os clientes informados acerca dos serviços prestados, assim como dos valores que irão ser cobrados aos clientes, evitando possíveis mal-entendidos (NERI; GIMENES-MINASSE, 2012).

Para isso, o profissional precisa desenvolver a percepção da diversidade de pessoas com deficiências, sendo fundamental a execução de um programa de sensibilização e educação para entender quais são essas limitações e a melhor forma de tratamento e de atitudes, modelando o comportamento, em favor ao respeito às pessoas com deficiências (NERI; GIMENES-MINASSE, 2012).

A acessibilidade possui toda uma estruturação que perpassa por várias dimensões como: arquitetônica, instrumental, atitudinal, programática, comunicacional e a metodológica. É preciso conhecer essas dimensões para entender as limitações físicas, sensoriais e cognitivas para poder fornecer a qualidade de serviço no que se refere ao ser acessível, ou seja, tornar possível o acesso ao cliente (SASSAKI, 1995).

A aplicabilidade dessas dimensões é de suma importância nos ambientes

privados e públicos na sociedade como: universidades, hospitais, shoppings, etc. Pois impactam diretamente na autonomia das pessoas com deficiências e nos seus familiares que vivenciam de perto as dificuldades enfrentadas, sendo importante o conhecimento desses conceitos, além de realizar investimentos nestes ambientes para promover a acessibilidade adequada (SASSAKI, 1995; CREA-SC, 2017; SECRETARIA, 2017).

Na acessibilidade arquitetônica, faz com que não existam barreiras físicas nos espaços, tanto no público quanto no privado. E na segurança nos transportes públicos e individuais para que todos tenham um uso seguro com qualidade e sem constrangimentos. A instrumental visa principalmente facilitar o acesso a instrumentos, utensílios e ferramentas tanto para o hobby como para as atividades profissionais destas pessoas. A atitudinal busca trazer o pensamento sem preconceitos, estereótipos e discriminação da sociedade para com as pessoas com deficiências. A programática baseia-se na legislação e norma brasileira, com o intuito de derrubar barreiras em relação às práticas legais nas quais todos são iguais perante a lei, incluídos as pessoas com deficiências seja física, sensorial e mental no qual têm garantidos seus direitos básicos de inclusão, como trabalho e educação, não sendo permitida sua distinção daqueles que não possuem deficiências. A comunicacional trabalha em prol de uma comunicação entre as pessoas sem fronteiras, desde o uso da linguagem de sinais, como libras, até o uso de tecnologias de ponta como o uso de cardápios adaptáveis a diversidade dos vários tipos de necessidades, contando com o auxílio de eletrônicos para que a comunicação ocorra sem problemas e por fim a metodológica visa desenvolver a quebra de obstáculos com o uso de métodos e técnicas de educação, tanto no treinamento profissional dos funcionários como também nas sugestões para solucionar situações desagradáveis, ocorridas em momentos de lazer e divertimento do comensal durante o serviço (SASSAKI, 1995).

Segundo Neri e Gimenes-Minasse (2012), em pesquisa sobre o tema, foi identificados diversas reclamações nos depoimentos dos entrevistados, como falta de indicação dos itens nos buffets; cardápios com pratos e bebidas com nomes estrangeiros ou “fantasia”, que demandam explicação por parte dos garçons, que não sabiam se comunicar em Libras. Na acessibilidade metodológica, arquitetônica e comunicacional, foram citados: falta de cardápios em braile; cardápios em braile com informações incompletas; falta de sinalização tátil no chão; falta de sinalização tátil indicando a entrada do estabelecimento; falta de espaço para locomoção entre as mesas; falta de intérpretes de LIBRAS.

Neste grupo pesquisado por Neri e Gimenes-Minasse (2012), encontravam-se pessoas com deficiências permanentes de origem física, sensorial e mental, como também pessoas com mobilidade reduzida com limitações temporárias ou não, incluindo problemas de diferentes naturezas e características, tais como:

reumatismo, artrite, artrose, nanismo, gigantismo, doenças coronárias, pessoas engessadas, obesas, mulheres em estado avançado de gestação, dentre outras.

De acordo com Sasaki (1995), a acessibilidade vem trazendo qualidade e facilidade de vida as pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela permanente ou temporária. Refletindo no ver e ter, descobrir e participar de todos os aspectos das atividades sociais. Essa necessária e fundamental acessibilidade para a melhoria da qualidade de vida aos deficientes é abordada de forma clara no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146 de 06 de Julho de 2015) que diz:

Artigo 8º - É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Ou seja, percebe-se que é dever de todos e não somente do Estado assegurar os direitos de uma vida digna e feliz aos deficientes, com isso os restaurantes como também fazem parte do ambiente social, devem assegurar e se conscientizar da importância de fornecer acessibilidade aos que têm deficiência, pois os mesmos também são clientes, promovendo assim o bem-estar de todos.

Para isso se faz necessárias pesquisas que visem semear o conhecimento sobre a gestão de estabelecimentos alimentícios e acerca das dimensões da acessibilidade, impactando diretamente na autonomia destas pessoas, sendo, portanto, de suma importância o entendimento desses conceitos além dos investimentos nestes ambientes.

3 | OBJETIVOS

Com os projetos objetivou-se esclarecer aos profissionais de estabelecimentos gastronômicos no entorno da Universidade Federal Rural Pernambuco - UFRPE Campus Recife, melhorias na gestão de negócios e na prestação de serviços ao público de modo a contribuir para a qualidade prestada no atendimento através da diminuição das barreiras no atendimento às pessoas com deficiências (PcD) em relação ao conhecimento dos direitos e das necessidades de acessibilidade destas nos serviços de alimentação, para que haja a minimização ou quebra de obstáculos no atendimento, favorecendo assim universalidade dos serviços.

Como objetivos específicos, contribuir para melhora na gestão organizacional,

dando suporte administrativo aos empreendedores atendidos, desenvolver formulário de diagnóstico organizacional de acordo com a necessidade de treinamento do estabelecimento, aplicar diagnóstico para averiguar a necessidade de treinamento nas organizações, esclarecer sobre as dimensões da acessibilidade e as limitações das PcD, sugerir procedimentos que visem à diminuição de barreiras para as PcD em seus estabelecimentos, buscando a universalização do atendimento, promover conhecimento sobre as leis de acessibilidade existentes e os direitos dos PcD.

4 | METODOLOGIA

Os objetivos foram alcançados através do desenvolvimento de dois projetos de extensão aprovados nos editais Bext 2018 e Bext 2019 da UFRPE, respectivamente: Gestão de Serviços em Micro Empreendimentos do Ramo Alimentício Localizados no Campus Recife da UFRPE-Edital e Desafios da Acessibilidade na Gestão e Serviço em Estabelecimentos de Alimentação Localizados no Entorno da UFRPE - Campus Recife. Sendo uma pesquisa descritiva e aplicada quanto aos fins e a pesquisa de campo como participante quanto aos meios de investigação.

Participando dos projetos quatro estabelecimentos alimentícios, perfazendo um total de 26 participantes, entre gestores e colaboradores. Tanto as palestras como as oficinas foram realizadas no segundo semestre dos anos de 2018 e 2019 nos próprios estabelecimentos, devido à dificuldade de gestores e colaboradores se deslocarem a UFRPE.

Os projetos foram desenvolvidos em três etapas: Na primeira foram realizadas visitas técnicas com entrevistas estruturadas aos estabelecimentos alimentícios no entorno da UFRPE, para verificar o interesse dos proprietários, gestores ou responsáveis em participarem do projeto. Neste momento foi realizada uma pequena entrevista, com o intuito de identificar as principais barreiras ou lacunas na gestão empresarial e na prestação de serviço com qualidade e acessível para as Pessoas com Deficiências (PcD) nestes estabelecimentos. Nessa mesma etapa, foi realizada explanação do tema com a distribuição de folders e a autorização por parte dos proprietários e ou responsáveis por estes estabelecimentos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para utilização e divulgação dos dados obtidos, apenas para uso acadêmico.

Na segunda etapa foi aplicada a metodologia “cliente oculto”, que segundo Giansi e Corrêa (1996), visa avaliar a qualidade dos serviços prestados baseado na lista de cinco critérios: a confiabilidade que é a habilidade de prestar o serviço de forma confiável, precisa e consistente; a responsividade que é a disposição de prestar o serviço prontamente e auxiliar os clientes; a confiança que é a habilidade de transmitir segurança e credibilidade; a cortesia e a empatia dos funcionários que

é o fornecimento de atenção individualizada aos clientes; a facilidade de contato e comunicação; e a tangibilidade que é a aparência das instalações físicas, dos equipamentos, dos funcionários e dos materiais de comunicação. Sendo utilizado para isso uma escala com pontuação de 1 (ponto) para pouco satisfeito a 5 (pontos) para muito satisfeito.

Para esta etapa foram convidados cinco consumidores, sendo três alunos e dois professores, todos da Universidade Federal de Pernambuco-UFRPE, com especificidades voltadas ao projeto: um com surdez bilateral, outro com mobilidade motora reduzida e três especialistas, sendo: um em administração, outro em marketing para as avaliações administrativas, e outro em arquitetura especializada em restaurantes e acessibilidade.

Na terceira etapa, foram avaliados os aspectos relacionados à gestão empresarial e ao serviço prestado, os diagnósticos foram obtidos através das entrevistas e as visitas técnicas, para posteriormente serem desenvolvidas as palestras com oficinas de acordo com as necessidades dos estabelecimentos com o intuito de preencher as lacunas identificadas na prestação do serviço de qualidade e universal a todos os clientes, independente de ter ou não deficiência e ou mobilidade reduzida.

Tendo as ações dos projetos de extensão, palestras e oficinas, contemplando as dimensões da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, instrumental, metodológica e a programática de acordo com Sasaki (2009). Seguida de atividades práticas nas oficinas com simulação do atendimento às pessoas com deficiências. Ao final todos os participantes deixaram seus comentários e observações em uma ficha própria.

5 | RESULTADOS

Como resultado, foi observado que os estabelecimentos possuíam perfis gerenciais distintos e ao mesmo tempo voltados para públicos diversos. Dentre os principais gargalos diagnosticados estava a dificuldade no gerenciamento financeiro dos empreendimentos, diante desse entrave, as palestras ocorrem com o intuito de fornecer uma base de conhecimentos sobre gestão financeira da empresa ao gestor e seus colaboradores, aplicável aos estabelecimentos participantes. Outra necessidade diagnosticada foi a necessidade de ampliar o entendimento acerca das questões envolvendo um atendimento de qualidade e acessível.

Tais lacunas sobre a qualidade no serviço prestado ao público, foram identificadas através da metodologia do cliente oculto que proporcionou uma análise mais realista na percepção do comensal. Com base nessa avaliação, foram usados os cinco critérios, tais como: tangibilidade, confiabilidade, responsabilidade, garantia

e empatia e a partir desses dados foram identificados os problemas no atendimento dos estabelecimentos analisados.

Com relação às avaliações feitas pelos “clientes ocultos”, os critérios que obtiveram as médias mais negativas foram: a tangibilidade, com os atributos: acessibilidade limpeza, ambiente, imagem, sendo seguido pelo critério garantia, com os atributos: segurança e capacitação. Com a identificação destas lacunas, as mesmas foram incluídas no planejamento das palestras e das oficinas, nas quais essas barreiras foram minimizadas por intermédio dos conhecimentos transmitidos nas palestras e vivenciados através das oficinas.

Foi observado que quando se aborda o conceito acessibilidade para restaurantes, o que vem primeiramente ao pensamento dos gestores é o gasto financeiro diretamente ligado a acessibilidade arquitetônica, porém o estabelecimento pode torna-se inclusivo em outras dimensões, como ao colocar em prática a acessibilidade comunicacional, atitudinal e metodológica, sem pensar apenas nas limitações arquitetônicas.

Através dos relatos do feedback dos colaboradores e gestores, foi observado a existência de inúmeras dificuldades no entendimento acerca das questões que envolvem a acessibilidade na prestação de um serviço de qualidade e inclusivo. Com isso foi passado para os gestores e colaboradores conhecimento dessas dimensões, assim como as leis, decretos, resoluções e normativas vigentes brasileira sobre a acessibilidade para as PcD, possibilitando com isso a quebra de barreiras que estas pessoas enfrentam nestes estabelecimentos gastronômicos.

Após as oficinas, tanto os gestores quanto os colaboradores passaram a ter uma visão mais ampla sobre a gestão empresarial e a prestação do serviço acessível ao comensal com e sem deficiências ou com limitações, provocando assim impacto positivo não só na prestação dos serviços dos estabelecimentos participantes, em especial na dimensão comunicacional e metodológica como, por exemplo, o atendimento aos clientes com deficiência auditiva e ou visual.

Conforme descritos em seus relatos, tanto os gestores como os colaboradores demonstraram a intenção de colocar em prática os conhecimentos trazidos pela extensão, averiguando a existência dos obstáculos enfrentados pelas PcD e aplicando estes no seu cotidiano. O que demonstra a importância em promover ações ativas contribuindo para criação de soluções. Como também levar o lado social, através da conscientização sobre o tema, não só pela necessidade de aplicação desses conhecimentos, mas também por contribuir para uma melhor atuação profissional na gestão de serviços com qualidade e acessível a todos.

6 | CONCLUSÃO

O estudo sobre gestão de negócio e acessibilidade é de suma importância em qualquer estabelecimento que venha a tratar com o público, como também a aplicabilidade das normas e leis acerca dos direitos e deveres referentes às pessoa com deficiência e mobilidade reduzida. Além de ampliar o campo de visão social e empresarial, o estabelecimento coloca em prática as dimensões e se tornar acessível, colocando o empreendimento a frente da concorrência que não ofereçam um serviço universal. Sem contar que as PcD representam um número vultoso no Brasil, independente de serem tutelados por familiares, fazendo parte do amplo mercado consumidor. Sendo pontos importantes a serem considerados pela gestão empresarial em qualquer setor comercial, seja ele alimentício ou não.

Com isso, foi possível concluir que a extensão na função de promover conhecimento obteve êxito, o que impacta positivamente no estreitamento das relações entre a Universidade e os diversos segmentos da sociedade, proporcionando benefícios para ambos, uma vez que a sociedade é beneficiada com a disseminação do saber, e a equipe acadêmica participante dos projetos são agentes ativos deste processo de transformação, pondo em prática e consolidando o conhecimento teórico adquirido na academia, sendo assim uma excelente ferramenta de integração e disseminação do saber.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Cliente, eu não vivo sem você: o que você não pode deixar de saber sobre qualidade em serviços e clientes**. Salvador: Casa da Qualidade, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência/Lei/L13146) 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Turismo acessível: Introdução a uma Viagem de Inclusão**. Volume I. Brasília. Ministério do Turismo, 2009, 48p.

CREA-SC. CONSELHO REGIONAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA DE SANTA CATARINA. (CREA-SC). **Cartilha de acessibilidade**. Disponível em: http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivos_SGC/File/cartilha-acessibilidade-final-web.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

GIANESI, I. G. N.; CORRÊA, H. L. **Administração Estratégica de Serviços: operações para a satisfação do cliente**. São Paulo: Atlas, 1996.

GUIA CHEF. **Acessibilidade em restaurante**. Disponível em: <http://www.guiachef.com.br/acessibilidade-restaurantes/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GRÖNROOS, C. **Marketing: gerenciamento e serviços**. Rio de Janeiro: Campus, p.33 – 63, 1995.

KOTLER, P. **Administração de Marketing: a edição do novo milênio**. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

MÜLLER, E. **As patricinhas no mundo do shopping center: um discurso e algumas práticas juvenis bem-comportadas**. Recife: O Autor, 2004.

NERI, L.; GIMENES-MINASSE, M. H. S.G. Acessibilidade em restaurante e similar: reflexões introdutórias. **Anais** do VII seminário de pesquisa em turismo do Mercosul. Semintur. Turismo e Paisagem: Relação Complexa. Universidade De Caxias Do Sul. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tpIVSeminTur%20eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/gt14/arquivos/14/07_25_19_Neri_gimenes. Acesso em: 23 jul. 2019.

SÃO PAULO. [Cidade]. **Orientações para garantir a acessibilidade em bares e restaurantes**. Prefeitura de São Paulo. 2017. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/cartilha-estaurantes\(1\).pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/cartilha-estaurantes(1).pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (reação), São Paulo, ano XII, p.10-16, 2009.

SEBRAE. Acessibilidade nas empresas de alimentação. Cartilha do SEBRAE, Recife, 2015, p. 45. Acessibiteca. **Decreto Federal** 5296/04 NBR 9050- ABNT. 2013. Disponível em: <http://www.acessibiteca.uff.br/?p=1011>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SECRETARIA. **Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/normas-abnt>. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Acessibilidade - secretaria da tecnologia da informação**. 2017. Disponível em: <http://www.ufc.br/acessibilidade/conceito-de-acessibilidade>. Acesso em: 24 jul. 2019.

VILLAR, M. S.; HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ESTUDO DE CASO SOBRE A INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO MERCADO DE TRABALHO POR AGÊNCIAS DE RECURSOS HUMANOS EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Data de aceite: 20/12/2019

Erika Tamires Silva Ribeiro

ETEC Professora Ilza Nascimento Pintus
São José dos Campos – São Paulo

Gabrielle Helbusto Horle Bongiovanni

ETEC Professora Ilza Nascimento Pintus
São José dos Campos – São Paulo

Márcia Bianca Germiniani

ETEC Professora Ilza Nascimento Pintus
São José dos Campos – São Paulo

Maria Jennifer Santos Vargas

ETEC Professora Ilza Nascimento Pintus
São José dos Campos – São Paulo

Maximilian Espuny

Universidade Estadual Paulista
Guaratinguetá - São Paulo

Fernanda de Oliveira Silva

Universidade Federal do ABC
São Bernardo do Campo – São Paulo

RESUMO: O presente trabalho pretende verificar se as agências de recursos humanos em São José dos Campos estão qualificadas para atender a população que possui deficiência, respeitando suas necessidades específicas, conforme a lei de cotas N°8213/91 que determina a contratação obrigatória de pessoas com deficiência. Por meio de pesquisa

bibliográfica e pesquisa de campo, procura-se analisar se as oportunidades de trabalho condizem com suas habilidades profissionais, mostrando a importância de inseri-los no mercado de trabalho sem ser pela obrigação da lei de cotas. Ao inseri-los no mercado de trabalho, as pessoas com deficiências têm a oportunidade de adquirir emancipação financeira e independência e passam a ser vistos como parte integrante da sociedade, com direitos e deveres mais bem definidos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão social. Lei de Cotas. Processos seletivos.

CASE STUDY ON INSERTING PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE LABOR MARKET BY HUMAN RESOURCES AGENCIES IN SAO JOSÉ DOS CAMPOS

ABSTRACT: The present work intends to verify if the human resources agencies in São José dos Campos are qualified to attend the population that has disabilities, respecting their specific needs, according to the quota law N ° 8213/91 that determines the mandatory hiring of people with disabilities. Through bibliographic research and field research, we seek to analyze whether job opportunities match their professional skills, showing the importance of inserting them in the labor market without being required by the quota law. By placing them in the labor market,

we now see people with disabilities gain financial emancipation and independence as an integral part of society, with better defined rights and duties.

KEYWORDS: Social inclusion. Quota Law. Selective processes.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no mercado de trabalho é um assunto bastante discutido, tendo em vista que abrange a sociedade como um todo, mas, principalmente, a vida desta parte da população. Para além de dados, o trabalho dá sentido e significado à vida das pessoas, e para as pessoas com deficiência pode representar uma dimensão interdependente da percepção que ela tem de si mesma e da própria vida, conforme Lima et al. (2013).

A partir disso, pretende-se verificar como ocorre o processo de inserção das Pessoas com Deficiência em São José dos Campos, com o intuito de observar se os processos de seleção das agências de Recursos Humanos consideram as PcD cheias de subjetividades e direitos e deveres e não somente um meio para que se siga a Lei de Cotas, de número 8.213/91.

Fez-se um breve resumo da evolução da área de recursos humanos, uma vez que é imprescindível para que se entenda seu funcionamento e como ele se adequa às necessidades de seus colaboradores, nesse caso as pessoas com deficiência. Preocupa-se não somente em saber se a Lei de Cotas é seguida, mas também na qualidade do serviço prestado à população de PcD.

Descrever-se-á, também, quais meios de pesquisa são utilizados para dar corpo ao trabalho. A pesquisa bibliográfica foi essencial para a realização desta pesquisa, uma vez que por meio das teorias de estudiosos da área foi possível analisar, em um panorama geral, as condições de inserção das Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho e com a pesquisa qualitativa, na qual foi utilizado questionários online e presencial, obteve-se o respaldo da teoria consultada.

A partir dessas colocações, o presente trabalho pretende mostrar à população joseense como se dá o processo de inserção das Pessoas com Deficiência na cidade e, para isto, foi necessário ver como se construiu historicamente e socialmente esse processo nas agências de recursos humanos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Atuação na área de Administração

Administrar Recursos Humanos é fazer com que os trabalhos exercidos sejam produtivos, que haja um aproveitamento das oportunidades utilizando as habilidades obtidas, melhorando o desempenho no trabalho. Quando a função de RH é definida

é possível implementar práticas e políticas para que as metas sejam alcançadas. Conforme Assis (2015, p. 38), “para que as práticas de RH produzam resultados, é necessário que cada prática, esteja associada à produtividade dos colaboradores, produzindo efeitos positivos no seu dia a dia”.

Gerenciar a área de RH é uma responsabilidade e compromisso que os colaboradores devem ter para que a organização cresça; o funcionário deve “sair do escritório” e ajudar os colaboradores, constituindo metas a serem seguidas, dando atenção e ajudando o funcionário a se sentir bem dentro da organização, garantindo eficiência e mostrando resultados dos processos para que garanta sucesso da empresa, uma vez que não é apenas responsabilidade do empregador fazer isso.

2.2 Inclusão de pessoas com deficiência nas organizações

A inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho abrange a sociedade brasileira como um todo, uma vez que modifica sua estrutura. No contexto organizacional faz-se o questionamento da necessidade da inclusão, e Assis et al. (2014) caracteriza a inclusão como a soma de esforços dos indivíduos excluídos e da sociedade para encontrar problemas e buscar soluções tendo em vista a igualdade de oportunidade para todos.

Com a promulgação da Lei n. 8.213/91, passa a ser obrigatório a contratação e inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. No entanto, as empresas devem proporcionar uma inserção completa das PcD no ambiente organizacional, tratando-as como pessoas capacitadas que acrescentarão à cultura organizacional da empresa e não como uma obrigatoriedade.

Maccali et al. (2015) diz ser necessário ir além da existência de leis que contemplam a inserção das pessoas com deficiência e pensar no preparo profissional destas pessoas e na questão estrutural e funcional das organizações no ambiente ao qual o indivíduo será integrado, para que sua contratação não seja entendida como benevolência.

O Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que “aproximadamente 24% da população brasileira possuem algum tipo de incapacidade ou deficiência, o que equivale a quase 46 milhões de pessoas com pelo menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, de locomover-se ou com alguma deficiência física ou intelectual.” (MAIA; CARVALHO-FREITAS, 2015, p. 691). Os dados estatísticos revelam que poucas organizações conseguem cumprir o percentual demandado pela lei e muitas empresas preferem pagar as multas a pensar em políticas inclusivas para receber essas pessoas.

A maioria das pessoas com deficiência está em idade certa para entrar no mercado de trabalho e ter suas contribuições para com a sociedade. Por esse motivo,

criou-se a Lei de Cotas, para que essas pessoas possam viver melhor em sociedade e ter melhores condições, além da criação de novas vagas.

As PCDs têm direito a se inserirem no mercado de trabalho, independentemente do tipo da deficiência e grau de comprometimento. Estas têm direito de gozarem plenamente da vivência social, tendo acesso aos mesmos recursos disponíveis a todo e qualquer cidadão. Mister frisar, que a legislação brasileira consubstancia tal direito assegurando a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. No entanto, muitos mecanismos sociais contrapõem ou dificultam a efetivação desse direito. (MONTEIRO; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2011, p. 461).

Para que as empresas possam adquirir a essa cota, é necessário ter alguns requisitos básicos, tais como: a empresa que tem entre 100 a 200 colaboradores, 2% desse número é designado para cotas de pessoas com deficiência e organizações com mais de 1.001 colaboradores tem que aderir a 5% das vagas para a cota.

Para a pessoa poder concorrer a vaga dessas cotas, devem ser verificados alguns fatores, como, por exemplo, o que constitui uma pessoa com deficiência perante a lei. É necessário ter um laudo médico, de acordo com as leis, prescrevendo que há uma deficiência, deixando claro o tipo e o grau. Com essa prescrição a empresa pode verificar se a pessoa poderá ou não estar dentro do perfil para a vaga.

Existe perante a lei três tipos de deficiência, o primeiro seria a deficiência de perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; o segundo se encaixa em deficiência permanente, que se estabilizou e não será possível que a pessoa volte a ter uma saúde dentro dos padrões de normalidade; e terceiro a incapacidade, que se encaixa em redução afetiva ou acentuada de capacidade em integração social, que necessita de equipamentos, adaptações e/ou outra pessoa para acompanhá-la em suas atividades diárias. E ainda o candidato tem que possuir o certificado emitido pelo INSS (Instituto Nacional de Seguro Social) de reabilitação profissional.

Depois de criada a vaga, a lei decreta que a pessoa concorrente a vaga tem que ser habilitada para a função, isto é, a pessoa deve ter concluído o ensino de nível básico, técnico ou superior com o certificado expedido pelo órgão responsável do país. Pode ser considerada também a reabilitação da pessoa que passou por um processo de aprimoramento, a partir de sua situação atual, por meio de cursos de capacitação e desenvolvimento profissional para seu regresso ao mercado de trabalho, tornando a pessoa capaz de voltar e se adaptar a sua rotina profissional.

Durante o processo seletivo destas vagas, o setor de RH deve levar alguns fatores em consideração, entre eles a escolaridade, uma vez que muitos não concluíram todos os níveis básicos. Nesses casos, pode ser aplicado um teste de verificação do nível de conhecimento do candidato. Após isso, durante o processo poderá ser realizado testes, referentes a cada função para que se verifique se a

pessoa pode efetuar a atividade do cargo, sem que sua deficiência a impeça de alguma forma.

O construto de concepções de deficiência em situações de trabalho pode ser entendido como formas distintas de ver a deficiência, não mutuamente exclusivas, construídas historicamente, que implicam consequências para a inserção das pessoas com deficiência na sociedade e no trabalho e que se originam da necessidade do homem em explicar a realidade em que vive e atribuir sentido ao que é considerado diferente. (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010, p. 109).

Quando a organização está pronta para contratar a PcD, a equipe responsável por esse processo deve, em primeira instância, verificar se a vaga que é ofertada coincide com a deficiência da pessoa que está se candidatando, pois, caso contrário, pode-se caracterizar que essa vaga foi criada apenas pela Lei de Cotas, e não pela necessidade, o que vai contra o real conceito desta Lei de inserção.

A questão da inclusão de indivíduos em situações de desvantagem na organização faz com que as formas tradicionais de luta tenham de ser traduzidas para uma lógica empresarial. A forma de reivindicar direitos não pode ser a mesma que se estabelece no ambiente fora da organização, nas ruas, nos movimentos sociais. No entanto, para o gestor em questão, a empresa se resume a um espaço de trabalho produtivo, que não deve comportar manifestações alheias ao interesse do negócio. (BRUNSTEIN; SERRANO, 2011, p. 6).

Outro fator extremamente importante é se realmente as empresas estão preparadas para receber esse tipo de funcionário. Se suas instalações estão totalmente habilitadas para essas pessoas, como, por exemplo, uma empresa administrativa, que tem que possuir, por lei, rampas e banheiros adaptados para receber esses colaboradores. Outro fator a ser levado em consideração é se a equipe está preparada para trabalhar com esse novo funcionário, que tem suas próprias necessidades. A empresa deve também investir em treinamento quando entra para seu quadro de funcionários uma PcD.

Algumas pesquisas também têm mostrado que, mesmo em empresas que já trabalham com a inserção de pessoas com deficiência, os gerentes têm muitas dúvidas sobre a questão da deficiência e sobre a forma de lidar com as pessoas com deficiência no cotidiano de trabalho (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010, p. 246).

Após o candidato passar por todo esse processo seletivo e ser contratado e direcionado à sua função na organização, deve-se colocar em prática todo o treinamento de pessoal e ajudar esse novo colaborador a exercer suas atividades no dia a dia de seu setor.

Um fator problema que podemos ressaltar é a alta concorrência a essas vagas de trabalho, uma vez que as empresas não investem em vagas além da cota, tornando assim cada oportunidade que se abre no mercado de trabalho um grande

desafio para as pessoas com deficiência, pois tendo a concorrência em grande escala, torna-se cada vez mais difícil ser contratado. As vagas que surgem em sua grande maioria são preenchidas por indicações, ou seja, funcionários que são efetivos, indicam conhecidos para as entrevistas, sendo isso um fator que a resalta dos demais candidatos.

No entanto, a seleção não é uma tarefa fácil para a organização, mesmo com as indicações e processo seletivo, há muitas fases burocráticas envolvidas, tornando assim mais difícil o preenchimento das vagas, pois tudo tem que estar de acordo com a lei.

Apesar do direito assegurado por lei, é necessário pensar que a inclusão efetiva das pessoas com deficiência no mercado de trabalho depende tanto de preparo profissional quanto das condições estruturais, funcionais, organizacionais e sociais que permeiam o ambiente no qual o indivíduo irá integrar-se, para que sua contratação não seja somente por benevolência ou em face da obrigatoriedade legal. (MACCALI et al., 2015, p. 159).

Uma questão que se deve observar na contratação de PcD é em relação ao pagamento do salário e jornada de trabalho, pois de acordo com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) não deve haver diferenciação, a não ser que haja algum motivo em relação ao seu grau de deficiência.

O modo de funcionamento e organização da inclusão, em especial a inclusão no trabalho, não parecem tão compatíveis com um mundo regido pelo capitalismo, marcado pela competitividade e, portanto, pela falta de oportunidades. Observa-se, especialmente no Brasil, que os programas de atenção às pessoas com deficiência são de natureza segregatória, marcados pelo assistencialismo e filantropia, deixando muitas vezes para a pessoa com deficiência e sua família a responsabilidade para conseguir o acesso aos programas de inclusão. (ARANHA et al., 2010).

Há muito preconceito em relação à essas pessoas, que se propaga por meio da falta de informação e conhecimento sobre a deficiência, e que é refletido na capacidade de executar alguma atividade. Sobre essa questão, Maccali et al. (2015) discute a necessidade da profissionalização das PcD como forma de minimizar o preconceito enfrentado por esses indivíduos, além da necessidade de preparação das organizações para recebê-los e elaborar uma gestão que promova a diversidade e respeito.

Portanto, no contexto de inserção das PcD no mercado de trabalho, Ávila-Vitor (2012) apresenta as constantes tensões entre as responsabilidades das organizações e das pessoas com deficiência para que se assegure a inclusão de forma completa, isto é, por um lado a empresa deve tornar a inclusão um valor e garantir as condições certas para o trabalho e por outro lado as PcD devem se preparar para garantir o desempenho e os resultados esperados.

A grande maioria dos estudos sobre inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho parte do ponto de vista das organizações, os impactos e benefícios que trarão a elas e à sociedade, no entanto, como sujeitos ativos e participantes da sociedade e como os maiores afetados pela Lei de Cotas, verifica-se a necessidade de pensar o processo de inclusão pelo ponto de vista dessas pessoas.

As razões que apontam para a necessidade de explorar o sentido do trabalho de pessoas com deficiência são justificadas pelos efeitos que o trabalho provoca na vida dessas pessoas, uma vez que elas saem da condição de isolamento social e da dependência de outros para criar seus próprios vínculos em outros espaços, com outras pessoas e desempenhando outras atividades. (LIMA et al., 2013, p. 44).

Segundo Gil et al. (2002), a atitude de empresas ao contratar as PcD, de garantir seus direitos e de cobrar resultados tem um impacto positivo na maneira como elas se veem e ainda dá uma imagem positiva à organização.

Sendo essencial para a construção da cidadania, o trabalho surge como fator essencial na construção da subjetividade desses sujeitos, na maneira como veem a si mesmos, pois o contato com outras pessoas e outros ambientes molda sua subjetividade e provocam transformações em si mesmos e possibilitam quebrar o mito social que considera as pessoas com deficiência incapazes e improdutivas para a sociedade.

3 | REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Neste capítulo aponta-se os resultados da pesquisa de campo, que envolveu a aplicação de questionários enviados por e-mail para agências de recursos humanos em São José dos Campos e alguns questionários que foram respondidos presencialmente.

Dentre as 23 agências de Recursos Humanos contatadas, obteve-se resposta de 08 agências, nas quais os questionários foram respondidos por proprietárias da agência e psicólogas, que realizam as seleções.

Nas conversas realizadas nas entrevistas, ficou evidente que a contratação de pessoas com deficiência acaba sendo devido a “necessidade” das empresas em tê-los, por causa da Lei de Cotas, para evitar o recebimento de multa. No entanto, isso não significa que as pessoas com deficiência estejam menos aptas a trabalhar. Hoje, devido a melhoria de qualidade de vida e sua inserção no mercado de trabalho, muitos têm condições de exercer um bom trabalho em empresas.

Como exemplo, houve um caso em que a PcD, depois de ter sido contratada pela Lei de Cotas em determinada empresa e após certo tempo de serviço, recebeu oferta de emprego por outra empresa, sem ser pela Lei, por ter desenvolvido um

bom trabalho.

Com base na pesquisa realizada, depara-se com uma situação problema, não em relação à deficiência dessas pessoas, mas em relação a preparação das empresas para receber essas pessoas, se está apta a recebê-los, se e a empresa tem condições de dar uma boa qualidade de trabalho, com as devidas adaptações, uma vez que a contratação só é válida se proporciona uma boa qualidade de desenvolvimento e acolhimento a qualquer pessoa no ambiente de trabalho.

3.1 Resultado das entrevistas

1) Sua empresa é preparada para receber candidatos que possuem deficiência?

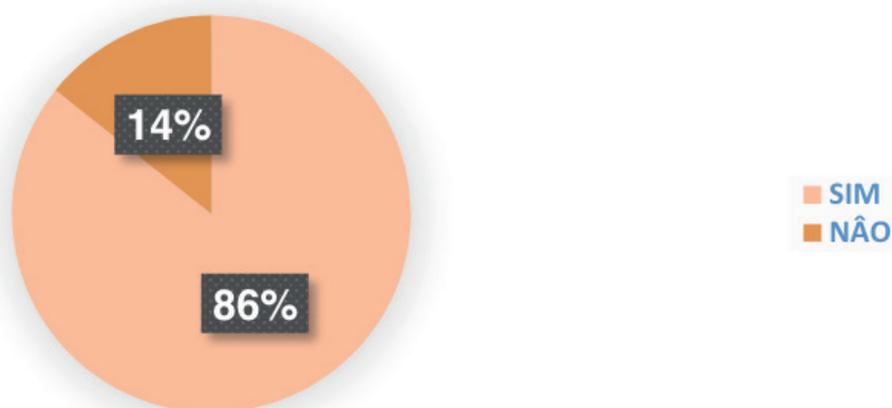


Figura 1- Preparação das empresas

Fonte: elaborado pelos próprios autores (2017)

Conforme a Figura 1, percebe-se que as empresas se preocupam com a acessibilidade em suas estruturas físicas, para que em qualquer ocasião as pessoas com deficiência possam se locomover com maior facilidade. Dentro desse quesito, se encaixam tanto as acessibilidades físicas, como rampas e banheiros com acessibilidade e colaboradores que saibam lidar com as variadas situações que podem ocorrer em seu dia a dia.

2) Há profissionais preparados para fazer a seleção?



Figura 2 - Preparação de Profissionais
 Fonte: elaborado pelos próprios autores (2017)

Outro questionamento essencial para a pesquisa foi se os profissionais que são responsáveis pela seleção, ou entrevistas, dos candidatos com deficiência são realmente capacitados para ele. É possível perceber que em grande maioria sim, pois 86% dos entrevistados respondeu haver pessoas capacitadas realizar a seleção. Mesmo nas entrevistas, dependendo do grau de deficiência ou mesmo o tipo de deficiência, requer que esteja pronto para qualquer situação que a pessoa esteja pré-disposta.

3) Há procura de PcD pelas empresas?

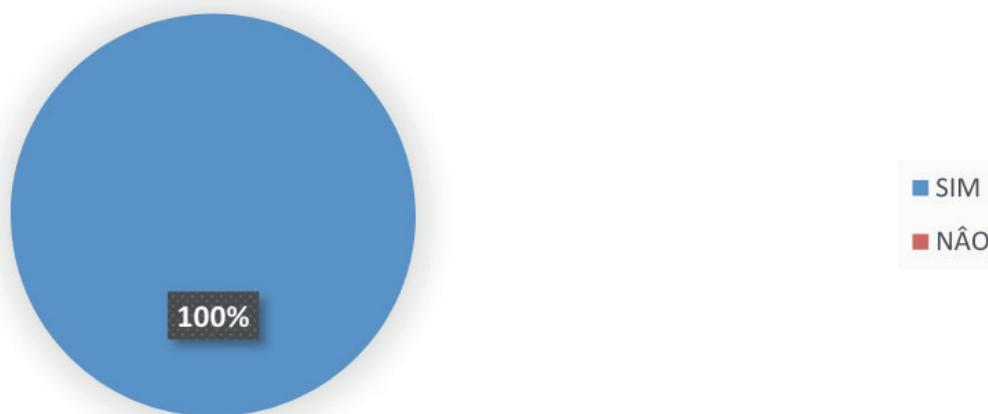


Figura 3 - Procura de PcD pela empresa
 Fonte: elaborado pelos próprios autores (2017)

Percebe-se, na Figura 3, que cada vez mais as pessoas com deficiência têm buscado pela melhoria de vida, se inserindo no mercado de trabalho. Nos dias atuais, há mais oportunidades para que isso aconteça, o que faz com que as empresas criem mais vagas para essas pessoas, havendo, conseqüentemente, maior competitividade

no mercado de trabalho.

4) Por qual motivo as empresas selecionam os candidatos com deficiência?

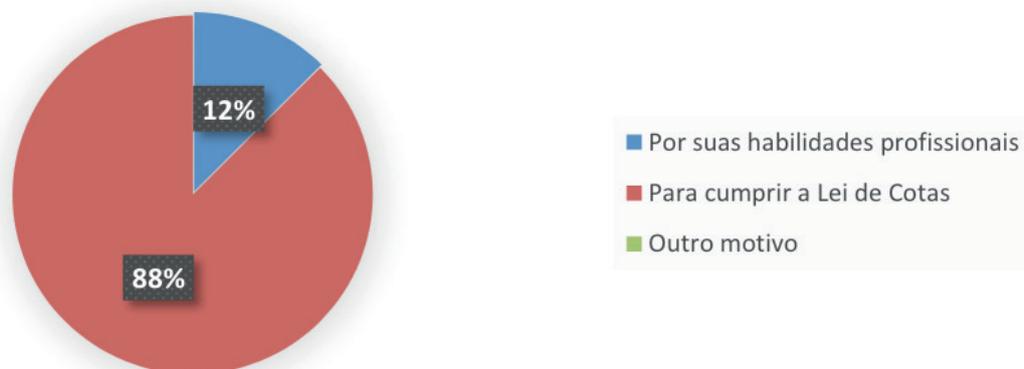


Figura 4 - Motivação das empresas

Fonte: elaborado pelos próprios autores (2017)

Essa pesquisa mostrou que 88% das empresas contratam por cumprimento de leis, e assim, percebe-se que a real habilidade da pessoa com deficiência fica deixada de lado. Entende-se que não é levada em consideração as experiências profissionais das PcD e sim o cumprimento de leis do país (FIGURA 4).

5) Quais os tipos de deficiência que as empresas pedem para fazer seleção?

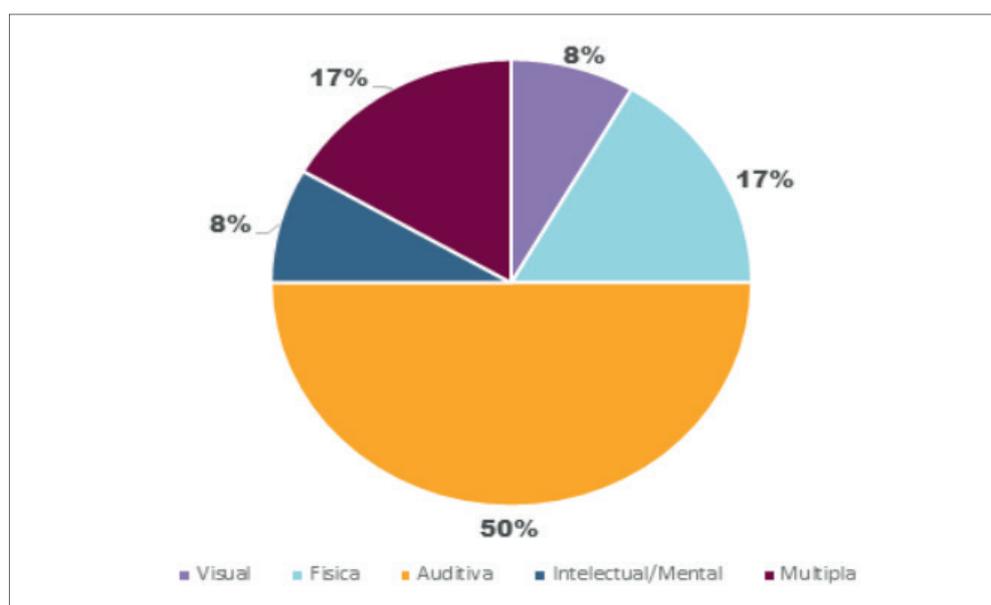


Figura 5 - Diferentes tipos de deficiência

Fonte: elaborado pelos próprios autores (2017)

Nas empresas, nota-se que 50% possui deficiência auditiva, seguido pela

deficiência física e múltipla, ambas com 17%. Na sequência, destacam-se as deficiências intelectual e visual com 8% (FIGURA 5).

3.2 Discussão

A pesquisa qualitativa traz algumas reflexões importantes, dentre elas o fato de que muitas empresas contratam as pessoas com deficiência com o intuito de não pagar a multa prevista pela lei de Cotas, exemplificado na Figura 4, no qual é possível verificar que 88% das empresas os contratam como cumprimento de lei. De acordo com Carvalho et al. (2012), esse fato faz com que as empresas contratem PcD sem preparação para tal. Ainda é pequeno o número de empresas inclusivas, que se preparam para recebê-las mediante suas necessidades específicas e adequações físicas do ambiente de trabalho, pois essas mudanças envolvem transformações e modificações na filosofia e nos valores das organizações.

Carvalho et al. (2012) acredita que se vive um momento de transição em relação a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, que consta em dois opostos: as empresas que preferem pagar as multas ao invés de contratar as PcD e as empresas inclusivas, que se esforçam em criar formas de inclusão por meio de programas de acessibilidade.

As práticas de recursos humanos nas organizações se tornam essenciais na gestão da diversidade e na forma eficaz de inclusão das PcD, pois, se bem estruturadas desde o início do projeto de inclusão, exigindo políticas de manutenção a todo momento, a contratação de PcD enriquece sua vida profissional e a empresa.

4 | CONCLUSÃO

No decorrer do desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, deparou-se com estudos que explicam, principalmente, como a inserção das pessoas com deficiência deve ser encarada no mercado de trabalho.

A inserção dessas pessoas se dá por meio de um conjunto de fatores que facilitam, ou deveriam facilitar, seu desenvolvimento e sua capacidade pessoal e profissional, sendo alguns destes fatores os treinamentos internos com os colaboradores que estarão na mesma equipe, as criações de vagas apropriadas para que a deficiência que a pessoa possui não seja empecilho no seu dia a dia na organização e a busca pela emancipação e independência dessas pessoas em suas vidas pessoais.

Durante a pesquisa de campo é possível perceber que a realidade é outra, as vagas são criadas somente para o cumprimento da lei de cotas, e não pelo direito que a pessoa com deficiência tem de se colocar e permanecer ativa no mercado de trabalho. Durante o processo seletivo, por exemplo, não é levado em consideração,

na maioria das situações estudadas, a formação acadêmica do candidato, mas sim se a sua deficiência está enquadrada na vaga e, ainda, se há diferença dos salários das pessoas deficientes em relação aos outros funcionários. As vagas criadas, em sua maioria, são de trabalhos no qual não é necessário experiência ou formação acadêmica para exercê-los.

A pesquisa de campo nos fez mudar nossa visão, pois acreditava-se que durante todo o processo as pessoas com deficiência tinham suas vagas de trabalho, seja em qualquer tipo de instituição ou organização por seu histórico acadêmico ou de trabalho. Assim, é possível concluir que a desigualdade ainda persiste em nossa sociedade e cabe apenas a nós, futuros administradores, a mudar o rumo das organizações mais adiante.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, n.21, p. 160-173, mar, 2001.

ASSIS, M. A.; CARVALHO-FREITAS, M. N. **Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte.** REAd I Porto Alegre – Edição 78 - N° 2 – maio/agosto 2014 – p. 496-528.

ÁVILA-VITOR, M. R. do Carmo; CARVALHO-FREITAS, M. N. **Valores Organizacionais e Concepções de Deficiência: A Percepção de Pessoas Incluídas.** Psicologia: ciência e profissão, 2012, 32 (4), 792-807.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO-FREITAS, M. N. (2009). **Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso.** RAC – Revista de Administração Contemporânea, 13 (Esp.), 121-138.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. (2010). **Inserção de pessoas com deficiência em organizações brasileiras: um estudo com empresas socialmente responsáveis.** Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, 8(3), 483-502. Recuperado em 20 de dez., 2011.

COSTA, G. F de. *et al.* **Pessoa com deficiência: sua inclusão no mercado de trabalho.** Revista Nanbiquara, 2016, Vol. 3, v2 – abr-dez/2016.

GIL, M. (Coord.). (2002). **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência.** São Paulo: Instituto Ethos.

LIMA, P. M.; TAVARES, V. N.; BRITO, M. J.; CAPPELLE, M. C. A. **O sentido do trabalho para as pessoas com deficiência.** RAM, REV. ADM. MACKENZIE, V. 14, N. 2. SÃO PAULO, SP. MAR./ABR. 2013.p. 42-68. ISSN 1518-6776 (impresso). ISSN 1678-6971 (on-line).

MACCALI, N.; KUABARA, P. S. S.; TAKAHASHI, A. R. W.; ROGLIO, K. de Déa.; BOEHS, S. T. M. **As práticas de recursos humanos para a gestão da diversidade: a inclusão de deficientes intelectuais em uma federação pública do Brasil.** RAM, REV. ADM. MACKENZIE, 16(2), 157-158. SÃO PAULO, SP. MAR./ABR. 2015. ISSN 1518-6776 (impresso). ISSN 1678-6971 (on-line).

MAIA, C. A. M.; de CARVALHO-FREITAS, M. N. **O trabalhador com deficiência na organização: um estudo sobre o treinamento e desenvolvimento e a adequação das condições de trabalho.** REAd. Porto Alegre – Edição 82 - N° 3 – setembro/dezembro 2015 – p. 689-718.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **A Lei das Cotas em perguntas e respostas** – pág. 12.

MONTEIRO, L. G.; OLIVEIRA, S.; Rodrigues, S. **Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** 2011. Governador Valadares, em Minas Gerais, Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE).

SERRANO, C.; BRUNSTEIN, J. **O gestor e a pcd: reflexões sobre aprendizagens e competências na construção da diversidade nas organizações.** Revista Eletrônica de Administração, Ed. 69, n. 2, p. 360-395, maio/agosto, 2011.

DIREITOS HUMANOS VERSUS CRIMINALIZAÇÃO DO USUÁRIO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

Data de aceite: 20/12/2019

Emilie Collin Silva Kluwen

Escola de Saúde Pública – ESP/CE

Fortaleza – Ceará

Eveline de Sousa Landim

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Fortaleza – Ceará

RESUMO: O presente trabalho busca refletir em torno da criminalização do usuário de substâncias psicoativas versus direitos humanos. Sabe-se que o consumo de substâncias psicoativas é um fenômeno histórico recorrente em diversas culturas. Sua existência e seu uso envolvem diversas questões complexas como: liberdade, disciplina, sofrimento, prazer, devoção, aventura, transcendência, conhecimento, sociabilidade, crime, moralidade, violência, comércio e até mesmo guerra. No entanto, considera-se que tal discussão não se trata de caso “de polícia”, pois os danos sociais provocados pelo uso abusivo são mais significativos que os efeitos das substâncias em seu organismo. Observa-se que a discussão em torno do uso de substâncias psicoativas é marcada por contradições desencadeando assim, diversos posicionamentos, que perpassam pelas ciências biomédicas, ciências humanas, religião e debates públicos. Vale destacar que

alguns posicionamentos contribuem para a construção da criminalização dos usuários de substâncias psicoativas. Este é um assunto relevante na contemporaneidade para todos os sujeitos comprometidos com a defesa dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Substâncias psicoativas; direitos humanos; criminalização; danos sociais.

HUMAN RIGHTS VERSUS USER CRIMINALIZATION OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

ABSTRACT: This paper seeks to reflect on the criminalization of psychoactive substance users versus human rights. Consumption of psychoactive substances is known to be a recurring historical phenomenon in many cultures. Its existence and use involve several complex issues such as: freedom, discipline, suffering, pleasure, devotion, adventure, transcendence, knowledge, sociability, crime, morality, violence, commerce and even war. However, it is considered that such a discussion is not a case of “police”, because the social damage caused by abuse is more significant than the effects of substances on your body. It is observed that the discussion about the use of psychoactive substances is marked by contradictions thus triggering various positions, which run through the biomedical sciences,

humanities, religion and public debates. It is worth mentioning that some positions contribute to the construction of criminalization of psychoactive substance users. This is a relevant issue in contemporary times for all subjects committed to the defense of human rights.

KEYWORDS: Psychoactive substances; human rights; criminalization; social damage.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a abordagem em relação ao uso de substâncias psicoativas sempre foi confiada a órgãos considerados repressores, ou seja, com caráter moralista e militar. A política predominante na atualidade tem como base a visão repressiva, reforçando assim, o surgimento de estigmas sobre o tema. Dentre os diversos estigmas é recorrente a associação do usuário de substâncias psicoativas a criminalidade.

Para Bergeron (2012) *apud* Jorge *et al* (2013), esta associação constitui-se uma relação perversa. Na verdade existem inúmeros fatores que contribuem para que o consumo de substâncias psicoativas esteja associada a violência, ao crime. No entanto, a própria forma de abordar os usuários, não muito raro, de modo truculento e repressor, desencadeia reações agressivas como resposta a tal abordagem. Há também a violência subjetiva, esta constituída pela criminalização do uso, pela dificuldade de acesso as políticas públicas e pela marginalização dos usuários de substâncias psicoativas.

A própria nomenclatura utilizada em referência aos usuários de substâncias psicoativas é denotada de violência, pois de acordo com Bergeron (2012), as pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas são chamadas de “drogados (as)”. Este termo é pejorativo, pois reforça os estigmas e desencadeia referenciais negativos, o que torna mais difícil a sociedade perceber estas pessoas como sujeitos de direitos.

Na atualidade, as pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas são vistas como geradoras de diversos “problemas” da sociedade, reforçando assim, no imaginário social, a visão de que são sujeitos desajustados, doentes e criminosos.

Vale enfatizar que o problema em si não é o uso das substâncias psicoativas. A questão preocupante desse contexto de uso são as precárias condições de vida, a privação de direitos básicos e a miséria em que vivem tais sujeitos, em especial os jovens, negros, moradores de periferias que fazem o uso de psicoativos.

Desse modo, o uso de substâncias psicoativas não deve ser entendido apenas como fato isolado. Tal questão está inserida dentro de uma dinâmica social, econômica e política orientada pelo sistema capitalista, portanto, se faz necessário compreender essa dinamicidade.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com Minayo

(2010, p.57), “o método qualitativo caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento sendo utilizado para elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.”.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica para a construção de todo o processo do conhecimento.

2 | SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

De acordo com Melo & Maciel (2016) o uso de substâncias psicoativas sempre esteve presente na história da humanidade, pois se trata de um hábito recorrente em diversas épocas da sociedade. Ao longo do tempo, as sociedades se encarregaram de delimitar as formas de uso de acordo com seu contexto. Nesse sentido, observamos que as substâncias psicoativas nem sempre foram tidas como geradoras de problemas, sendo utilizadas em contextos e objetivos diversos, como religioso, místico, social, econômico, medicinal, cultural, psicológico, climatológico, militar, envolvendo ou não busca do prazer.

As mesmas só passam a ser objeto de preocupação da sociedade somente no contexto da sociedade capitalista. O que leva a construção de um discurso hegemônico e direcionado para “guerra às drogas”, no qual se utiliza do enfoque proibicionista, fundamento este que reflete nas políticas de drogas no Brasil.

Com a chamada *sociedade de consumo*, os padrões tradicionais de uso das substâncias psicoativas foram paulatinamente transformados. Nela, o uso ritualístico das sociedades tradicionais, como citado anteriormente, foi substituído pelo *modelo consumista*. Este, de acordo com Romaní (1993) marcado pelo uso individual, não controlado e pelo acesso amplo a diversos tipos de substâncias.

No entanto, o Estado vem legitimando o controle social das substâncias psicoativas, através de um aparato institucional, ou seja, através de políticas, leis e decretos. O modelo proibicionista das substâncias psicoativas e a ilegalidade do uso e comércio remetem a outras questões, sendo a mais preocupante a constituição estigmatizante das pessoas que fazem o uso de tais substâncias. Para Oliveira *et al* (2010) a ilegalidade das substâncias psicoativas associa-se à concepção do indivíduo como um marginal, criminoso e sem caráter. Logo, a pessoa que faz uso de substâncias ilícitas pode ser considerada, a um só tempo, como doente e criminoso.

Na atualidade, as pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas são vistas como causadoras de todos os problemas da sociedade. O que reforça no imaginário social a visão de que são sujeitos desajustados, doentes e não muito raro, criminosos.

Tal panorama culmina resumidamente na atribuição de dois elementos representacionais negativos: por um lado, o que liga o usuário de substâncias

psicoativas a alguém sem caráter, sem escrúpulo, por meio de objetivações como mau caráter e não confiável e, por outro lado, a percepção desse indivíduo como um doente, um coitado, uma pessoa que é vítima e que, por isso, não tem capacidade de avaliar sua condição perante as substâncias, nem de lutar contra a sua dependência.

3 | DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DO USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

Drogado, delinquente, criminoso, pecador ou doente são, sem exceção, identidades marginais e, como tais, coladas a um destino previamente traçado: fora da cidadania, ou seja, sem acesso aos seus direitos. Desconstruir tais identidades é condição preliminar para tratar a singularidade da questão dos direitos humanos para as pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas.

Em respostas a tais situações tem-se uma compreensão de defesa dos direitos humanos e de promoção de uma cultura que se oponha radicalmente a todos os tipos de violência para este público. De acordo com Oliveira (2014), é importante compreender que os direitos humanos refletem uma concepção de mundo, de sociedade que se deseja construir e de pessoas que se deseja formar. É um processo de construção humana, de apreensão e de recriação da realidade. É importante considerar que tal processo tem se dado em meio a conflitos, disputas e conquistas.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, é uma referência fundamental na qual encontra-se todos os princípios e direitos expressos. Os direitos humanos são, portanto, um conjunto de princípios e de direitos, que juntos representam a defesa e a promoção da vida digna para as pessoas. Isso implica considerar a universalidade do ser humano e também as especificidades de cada um (OLIVEIRA, 2014).

É nessa esteira que a luta pelo direito à vida digna na diversidade vem se consolidando em torno das pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas através de novos debates que consideram as compreensões e as culturas constituintes dessas realidades.

Para Karam (2013), a guerra, as mortes, as prisões, a violência, a destruição de tantas vidas, a violação a normas garantidoras de direitos fundamentais, a deterioração de corrompidas agências estatais, tudo isso se faz sob o pretexto de proteção as pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas. No entanto, na realidade, percebe-se que grande parte dos riscos e danos associados ao consumo de substâncias psicoativas se dá diretamente pela proibição.

A expressão “guerra as drogas”, muito bem utilizada por Karam (2013), deixa explícita em sua própria denominação a tônica do controle social exercitado através do sistema penal nas sociedades contemporâneas. A proibição a determinadas

substâncias psicoativas têm sido o fator central da expansão do poder punitivo e, conseqüentemente, da crescente criminalização da pobreza.

Ainda segundo a autora, os dispositivos criminalizadores, presentes nas Convenções Internacionais e nas leis nacionais, como a Lei nº 11.343/2006, se caracterizam por uma sistemática violação de princípios garantidores inscritos nas Declarações Internacionais de Direitos e nas Constituições Democráticas.

A proibição materializada nesses dispositivos legais cria uma guerra de crimes sem vítimas, criminalizando a mera posse arbitrariamente das selecionadas substâncias psicoativas. Karam (2013) alerta que o perigo não está na circulação das substâncias psicoativas, mas sim em sua proibição, que provoca a expansão do poder punitivo, assim como despreza as ideias que deram origem à proteção dos direitos fundamentais e desestabiliza as bases da democracia, perigosamente, aproximando Estados democráticos de Estados totalitários.

Convém acrescentar que o paradigma dos direitos humanos representa um ideal de mundo e de ser humano. Não está finalizado, precisa ser recriado permanentemente diante de cada contexto e demanda dos diferentes povos e contextos. Isso implica profundo respeito e valorização da vida e do regime democrático; conhecimento das diferentes culturas, modos de vida e necessidades dos segmentos sociais; compreensão do funcionamento das instituições públicas; organização da sociedade civil e monitoramento do funcionamento do Estado (OLIVEIRA, 2014). Este conjunto dinâmico de propostas pode fazer a diferença em contextos de luta pela garantia de direitos.

4 | CONCLUSÃO

Percebe-se que os significados em torno desta complexidade no campo das substâncias psicoativas exigem abordagens cuidadosas e diferenciadas, levando-se em consideração a pessoa e suas particularidades psíquicas, biológicas e sociais, sem desprezar também o tipo de substância usada.

De um modo geral, os significados hegemônicos em torno da imagem da pessoa que faz uso de substâncias psicoativas oscilam em torno do paradigma delinquente-doente reproduzindo assim discursos médico e jurídico.

Sabe-se que o Brasil possui hoje um conjunto de estudos, leis e instituições capazes de imprimir a mudança necessária em contextos de promoção e de defesa dos direitos humanos no que tange aos usuários de substâncias psicoativas. Entretanto, existe muito a conquistar diante dos desafios vividos na realidade do cotidiano.

A necessidade de continuar avançando e consolidando conquistas é enorme. Respeitar as diferenças, promover os direitos humanos e a inclusão

social, considerar o enfrentamento do estigma, promover o acesso aos serviços assistenciais para os que desejam garantir a participação diferenciada no enfrentamento das desigualdades e injustiças, são alguns dos desafios a serem enfrentados no cotidiano.

A ideologia da “guerra às drogas” está tão entranhada no imaginário coletivo que qualquer outro tipo de abordagem desta questão logo enfrenta grandes obstáculos, sendo geralmente vista como uma apologia ao uso indiscriminado das substâncias psicoativas. No entanto, o discurso de cunho autoritário e conservador provavelmente é o maior obstáculo para uma discussão racional e objetiva deste assunto.

Em um estado democrático de direito na qual vivemos, é imprescindível reconhecer os usuários como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

BERGERON, H. **Sociologia da droga**. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Ideias e Letras, 2012.

JORGE, M. S. B. ; LIMA, L. L. ; VASCONCELOS, M. G. F. ; SAMPAIO, J. J. C.; SOUZA, R. S. ; SAMPAIO, H. A. C. . **Rede assistencial aos usuários de crack: corresponsabilização ou fragmentação do cuidado?** In: MARIA SALETE BESSA JORGE; LENY ALVES BOMFIM TRAD; PAULO HENRIQUE DIAS QUINDERÉ; LEILSON LIRA DE LIMA. (Org.). *Olhares plurais sobre o fenômeno do crack*. 1ed. Fortaleza. Editora UECE, 2013, v., p. 105-122.

KARAM, Maria Lúcia. **Drogas, Direitos Humanos e Laço Social**. In: *Direitos humanos, laço social e drogas: por uma política solidária com o sofrimento humano*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, p. 33-52. 2013.

MELO, J. R. F., & MACIEL, S. C. **Representação social do usuário de drogas na perspectiva de dependentes químicos**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1): 76-87. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Direitos Humanos: uma nova cultura para a atuação em contextos de uso abusivo de drogas**. O uso de substâncias psicoativas no Brasil: módulo 1. 5 ed. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, p. 44-66. 2014.

OLIVEIRA, D. C., & Dias, M. H. **Os jovens usuários de crack e a rede de cuidados: problematizações a partir de uma experiência**. In L. M. B. Santos (Org.), *Outras palavras sobre o cuidado de pessoas que usam drogas* (pp. 27-42). Porto Alegre, RS: Ideograf. 2010

ROMANI, Oriol. **El contexto sociocultural del uso de drogas**. In *Revista Interdependências*, n. 2 , Barcelona, 1993.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER: EFICÁCIA DA LEI MARIA DA PENHA

Data de aceite: 20/12/2019

Criziene Melo Vinhal

Professora Graduada em Psicologia, Mestre em Saúde Coletiva (UFMT) e Pós-Graduada no curso de Psicologia Jurídica e Avaliação Psicológica. E-mail: criziene@gmail.com.

RESUMO: Primeiramente, a violência contra a mulher é uma agressão em direção às prerrogativas do gênero feminino, podendo ser considerado um problema social severo e determinado por múltiplos condicionantes, mostrando raízes oriundas da construção sócio-histórica e cultural dos vínculos de autoridade e de comando, e na desigualdade entre os gêneros. Aproximadamente 30% de todas as mulheres, considerando o nível global, já foi vítima de violência física ou sexual, cometida por um companheiro íntimo. Conquanto signifique que a agressão contra a mulher seja um dilema grave, há poucas décadas era tida como uma questão da vida privada do casal. Somente nos últimos anos essa violência passou a ser considerada um problema que exige a criação e amparo de políticas efetivas para seu confronto. Dentro do rol da violência contra mulher estão incluídas qualquer conduta que produza amedrontamento, constrangimento, menosprezo, manipulação,

segregação, vigilância constante, assédio obstinado, insulto, extorsão, ridicularização, exploração ou o entrave ao privilégio de ir e vir da mulher. A violência doméstica é uma falha social que acarreta severos agravos à saúde física e psicológica, capaz de comprometer as relações sociais e familiares, levando a um desequilíbrio de questões financeiras que altera o progresso dos povos. A violência doméstica pode, também, ser expressa como uma violência psicológica – atitude capaz de trazer dano ou agravo à saúde psicológica, tais como o dano emocional, a diminuição da autoestima e o prejuízo ao progresso. No Brasil, há dois principais mecanismos legais que tratam sobre as questões relacionadas à violência de gênero dirigida à mulher: a Convenção Belém do Pará (BRASIL, 1996); a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006). Considerando-se tal contexto, esse estudo destaca a presente questão: quais são os principais reflexos proporcionados pela Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) na batalha e no amparo da violência de gênero dirigida à mulher? Nesse sentido, como objetivo principal, foram averiguados os principais aspectos sobre a violência doméstica, com ênfase para a violência psicológica. Em relação aos objetivos específicos, ressaltam-se: distinguir a violência doméstica em vínculos familiares; examinar os tópicos importantes acerca da violência de

gênero quanto ao estado de saúde da mulher; aferir as questões psicológicas atinentes à violência doméstica; avaliar a força da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006). Desenvolveu-se uma revisão bibliográfica narrativa, por meio de consultas em livros e artigos presentes em periódicos e em plataformas virtuais, com ênfase para a avaliação dos principais reflexos proporcionados pela Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) para o combate e a proteção da violência de gênero dirigida à mulher.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Violação dos Direitos das Mulheres. Violência Contra a Mulher. Violência Doméstica. Violência Psicológica.

DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN: EFFECTIVENESS OF MARIA DA PENHA LAW

ABSTRACT: Violence against women is primarily a violation of women's rights, being considered a severe social problem and determined by multiple constraints, showing roots stemming from the socio-historical and cultural construction of power and hierarchy relations, and the inequality between women. the genres. About one third of all women worldwide have been victims of physical or sexual violence by an intimate partner. While violence against women is a serious dilemma, a few decades ago it was seen as a matter of the couple's private life. Only in recent years has this violence been considered a problem that requires the creation and protection of effective policies to confront it. Violence against women includes any conduct that brings fear, embarrassment, contempt, manipulation, segregation, constant vigilance, stubborn harassment, insulting, extortion, ridicule, exploitation or hindering a woman's right to come and go. Domestic violence is a social failure that causes severe physical and psychological health problems, which can compromise social and family relations, leading to an imbalance of financial issues that alters the progress of peoples. Violence against women can be expressed as psychological violence - an attitude that can bring harm or harm to psychological health, such as emotional harm, diminished self-esteem and impairment of progress. In Brazil, there are two main legal mechanisms that deal with issues related to domestic violence against women: Belém do Pará Convention (BRASIL, 1996); Maria da Penha Law - Law No. 11,340 (BRAZIL, 2006). Considering this context, this study highlights the present question: what are the main reflexes provided by the Maria da Penha Law - Law No. 11,340 (BRAZIL, 2006) for combating and protecting domestic violence against women? In this sense, the main objective was to investigate the main aspects of domestic violence, with emphasis on psychological violence. Regarding the specific objectives, we highlight: characterize domestic violence in family relationships; conceptualize the relevant issues about domestic violence to women's health; evaluate the psychological aspects present in violence against women; analyze the effectiveness of the Maria da Penha Law - Law No. 11,340 (BRAZIL, 2006). A narrative bibliographic review was developed, through consultations in books and articles in journals and on virtual platforms, with emphasis on the evaluation of the main reflexes provided by the Maria da Penha Law - Law

No. 11.340 (BRASIL, 2006) to combat and the protection of domestic violence against women.

KEYWORDS: Domestic Violence. Human Rights. Psychological Violence. Violence Against Women. Violation of Women's Rights.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar da gravidade e da dimensão dos episódios de violência contra a mulher, há poucas décadas esta violência era uma questão de casal, específica da vida privada da família.

A violência doméstica é uma perturbação social grave, com proporções endêmicas, já que basicamente um terço de todas as mulheres, a nível mundial, já figuraram como vítimas de agressão física, violência psicológica, ou ainda, de violência sexual, proferida pelo companheiro com quem mantinham ou um relacionamento, ou após seu término. Em determinadas regiões do mundo tais índices alcançam 38%. Quando se considera o total de homicídios praticados contra o sexo feminino, 38% deles são provenientes da violência de gênero (BIGLIARDI; ANTUNES; WANDERBROOKE, 2016).

A violência contra as mulheres constitui-se como um acontecimento transnacional, que não respeita barreiras culturais ou geográficas, capaz de assumir um *status* de pandemia, que faz por merecer uma atenção e postura eficaz de ativistas, pesquisadoras/es e administradoras/es públicas/os a nível mundial.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), por meio do § 8º, artigo 226, estabelece que a assistência à família, personificada em cada um dos que a compõem, com destaque à criação de mecanismos coibidores da violência no terreno de suas relações. Com a finalidade de conter a violência doméstica e familiar dirigida ao sexo feminino, assim como implementar as necessárias providências assistenciais e de amparo ao gênero feminino em situação de risco para a violência doméstica e familiar, foi anunciada a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006).

Não obstante, mesmo após a publicação da referida Lei Maria da Penha, o Brasil conservar-se sob coeficientes assombrosos no que tange à violência dirigida à mulher (SANDALOWSKI; MAIA; STUKER; LOCK, 2016).

Os dados oriundos de observações acerca da agressão contra o gênero feminino no Brasil, bem como a inclusão da reflexão sobre o tema na comunidade acadêmica, por meio de vários meios de comunicação contribuíram, de forma significativa, na visibilidade necessária ao tema, bem como auxiliaram o entendimento sobre tal configuração de agressão (CAVALCANTI, 2015).

O estudo corrente está justificado em virtude da carência de pesquisas conduzidas acerca da aplicação da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL,

2006) na rotina social e as consequências resultantes das modificações do cotidiano do poder judiciário frente às situações de violência contra a mulher proferida por seus cônjuges.

Considerando-se tal contexto, esse estudo destaca a presente questão: quais são os principais reflexos proporcionados pela Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) para o combate e a proteção da violência doméstica contra a mulher?

Nesse sentido, como objetivo principal, foram averiguados os principais aspectos sobre a violência doméstica, com ênfase para a violência psicológica.

Em relação aos objetivos específicos, ressaltam-se: caracterizar a violência doméstica nos relacionamentos familiares; conceituar as questões relevantes sobre violência doméstica à saúde da mulher; aferir os elementos psicológicos constantes nos episódios de violência dirigida à mulher; avaliar a validade da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006).

Desenvolveu-se uma revisão bibliográfica narrativa, por meio de consultas em livros e artigos presentes em periódicos e em plataformas virtuais, com ênfase para a avaliação dos principais reflexos próprios da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) para o combate e a proteção da violência de gênero dirigida à mulher.

Em meio às principais citações indicadas, destacam-se os autores a seguir: Antunes e Padilha (2015); Bigliardi, Antunes e Wanderbroocke (2016); Cavalcanti (2015); Dias (2015); Giddens (2014); Machado e Matos (2014); Pereira (2014); Queiroga (2014); Rodrigues (2017); Salter (2014); Santos (2016).

O corrente estudo foi estruturado em forma consecutiva: em um capítulo inicial se realizou a introdução do trabalho, incluindo a descrição dos objetivos, gerais e específicos, a justificativa, a questão de pesquisa, o método adotado e outros temas introdutórios do corrente trabalho; em um próximo capítulo, foi caracterizada a violência doméstica nos relacionamentos familiares; no terceiro capítulo, foram conceituadas as questões relevantes sobre violência doméstica à saúde da mulher; no quarto capítulo, foram avaliados os aspectos psicológicos presentes na violência contra a mulher; no quinto capítulo, foi analisada a eficácia da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006); no penúltimo capítulo está descrito o método aplicado para a confecção da corrente pesquisa; e finalmente, em uma última fase, descrevem-se as considerações finais, local onde são versadas as conclusões acerca do presente estudo.

Violência Doméstica nos Relacionamentos Familiares

Embora a família represente o espaço de estabilidade e bem-estar, capaz de suportar o indivíduo durante a construção de sua identidade e ser um refúgio onde encontrará proteção quando mais sensível às pressões diárias do trabalho e da

sociedade no geral, a família também pode ser, paradoxalmente, um universo onde a violência toma espaço transformando-se em uma das instituições mais violentas, já que a afetividade e a violência coexistem, de forma frequente, no cerne das relações familiares, principalmente quando se tratam de relações conjugais.

Em seguida de a violência de gênero ser entendida como uma questão social e uma ação criminosa, os episódios de violência privada e particular das famílias, que antes havia permanecido oculto durante décadas no seio familiar, a partir da década de 1960 e, principalmente, 1970, onde recebeu a atenção mundial, tomou uma proporção gigantesca. Neste ínterim, a violência de gênero contra a mulher adveio a ser averiguada na sociedade acadêmica e, a partir deste ponto, passou a participar da produção e definição de políticas públicas contra esta forma de violência (MATOS; MACHADO; SANTOS; MACHADO, 2012).

Sob esta perspectiva, há que se considerar a violência doméstica no contexto onde está inserida, e tal contexto inclui a sociedade, a economia, a política, a religião e, até mesmo, a cultura, já que todas são capazes de influenciar a ocorrência dos episódios violentos (SALTER, 2014).

É fato que o abuso doméstico é um acontecimento mundial, tal comportamento está presente nos países considerados desenvolvidos, nos subdesenvolvidos e, ainda, naqueles que se encontram em fase de desenvolvimento (QUEIROGA, 2014).

É importante evidenciar o conceito de família, como o cerne deste tipo de violência. A família se constitui e se baseia em uma conexão afetiva e íntima, tornando-se um constructo juntamente com seus integrantes, de forma exclusiva. O motivo inicial da concepção da família é a existência do casal, e desta ligação partem as demais, a ligação emocional essencial e fundamental inicia entre os membros do casal, a relação se estabelece e mantém-se como o motivo de sua manutenção (GIDDENS, 2014).

Justamente pela ligação emocional, essência da concepção da família, é que o abuso doméstico poderia ser declarado, o vínculo abrange e conecta os mais variados tipos de violência que podem ser atentados em meio a seus membros. Os abusos possíveis incluem qualquer atitude, inclusive a omissão, impetrada pelos membros da família, incluindo as circunstâncias que dela resultam, coibindo os direitos e as liberdades igualitárias aos outros membros da família, ou mesmo interferindo com o desenvolvimento normal e o poder de escolha ou tomada de decisão (DIAS, 2015).

Fundamentalmente, não é somente a ação violenta por si só, mas é preciso considerar os indivíduos que a vivenciam, sejam os autores ou as vítimas destas, as funções desempenhadas pelos membros, e, principalmente, a interpretação das representações destas agressões.

A violência conjugal compreende as ações hostis infringidas, de forma consciente, por um dos membros do casal contra o outro. Isto posto, o abuso doméstico passa a

ser mais generalista, e normalmente decorre de dinâmicas familiares, sendo capaz de afetar e se dar entre diferentes membros da família, seja essa restrita ou ampliada (RODRIGUES, 2017).

Os autores que se ocupam da questão da violência familiar, referem que os valores arraigados em culturas antiquadas e patriarcais, onde os homens dominam as mulheres, figuram entre os motivos pelos quais prevalece um domínio da violência masculina. A ideologia feminista evidencia tal prevalência, onde a violência é proporcionalmente refletida pela diferença de poder entre os elementos do casal, cuja submissão das mulheres ainda é visível (SANTOS, 2016).

Conquanto, alguns estudos mais recentes buscam explicar se homens e mulheres são, ou não, igualmente agressivos ou padece de consequências semelhantes em suas relações heterossexuais. Tal investigação gera perspectivas variáveis, de acordo com o foco da pesquisa, considerando os tipos de comportamentos violentos avaliados, o tamanho amostral, sua origem geográfica e cultural, assim como as técnicas empregadas (MACHADO; MATOS, 2014).

Tais estudos parecem apontar que a violência verificada nas relações íntimas não se comporta como um problema homogêneo, onde o homem é o perpetrador da ação e a mulher é a vítima (COSTA; SOARES; LINDERT; HATZIDIMITRIADOU; SUNDIN; TOTH, 2015).

Violência Doméstica: Questões Associadas à Saúde da Mulher

Além de ser uma violação dos direitos humanos, o abuso dirigido à mulher, também, é uma questão de saúde pública.

Ambas as configurações de agressão contra a mulher, física e sexual, repercute em vultuosos custos sociais e econômicos, que acarretam consequências preocupantes para a saúde mental e reprodutiva da mulher, e da mesma forma impacta os dependentes, menores, e o próprio ambiente familiar. De acordo com as informações publicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência física e/ou sexual contra a mulher apresenta uma prevalência mundial de 30%, e tal agressão é consumada por seu parceiro íntimo. O mesmo índice é registrado nas Américas, e em alguns países da África, Oriente Médio e Sudeste da Ásia, as prevalências de violência contra as mulheres são, ainda, maiores, chegando a 37% (OMS, 2013).

No ano de 2006, sancionou-se a Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), nesta, o instituto normativo foi simbólico no que se refere à questão da violência doméstica dirigida à mulher, oportunizando a origem de significativos instrumentos ao combate da violência de gênero.

Mesmo no caso de já terem sido vítimas de violência doméstica enquanto

jovens, mulheres mais velhas podem já ter se desvinculado de tal situação ou relação conjugal, e, por isso, não procuram atendimento por este motivo, o que fortaleceria a hipótese de que a associação do atendimento atual seria maior em faixas etárias mais jovens (GARCIA; DUARTE; FREITAS; SILVA, 2016).

É mister destacar que o abuso doméstico e familiar dirigido à mulher é um tópico complexo e multifatorial.

As políticas públicas não poderiam, por razões óbvias, ser limitadas à área da saúde, e sim devem ser interdisciplinares, ou se possível transdisciplinares, incluindo os setores como a questão de gênero, direitos humanos, direito, segurança pública, psicologia, emprego, previdência, dentre outras.

No entanto, os serviços de assistência à saúde ainda exercem um papel essencial na discussão, já que, em diversos casos, é o primeiro setor a ter contato com a vítima, pois além de prestarem a assistência médica necessária, e muitas vezes urgente, devem acolher estas mulheres agredidas, e saber orientá-las nas próximas etapas na trajetória de superação deste acontecimento (PEREIRA, 2014).

O revés social que abrange o abuso contra a mulher suportaria ser combatido e necessita ser confrontado de maneira verdadeira. É condição *sine qua non* para a superação desta questão, a redução e erradicação das condições que mantem a desigualdade entre os gêneros na sociedade brasileira.

Contudo, mesmo que tal ideal seja atingido, as políticas públicas mantêm sua função essencial. Parece evidente que são necessários novos e mais elaborados estudos que subsidiem a criação e a discussão dessas políticas, com foco no seu aprimoramento. Trabalhos são necessários para a identificação dos fatores de risco, das condições de ocorrência e reincidência, na adequação dos serviços de assistência às vítimas, à capacitação dos funcionários para o atendimento e a adequação dos períodos de funcionamento destes serviços especializados, o que fortalecerá a busca das esposas atacadas a tais serviços, seu acolhimento adequado e o envolvimento por seu cuidado, situações essas que potencialmente acompanham a mulher durante as fases que seguem à agressão (GARCIA et al., 2016).

Violência Contra a Mulher: Aspectos Psicológicos

De acordo com Montero (2006), observou-se no século XX uma ebulição de movimentos sociais que buscaram a efetivação de políticas sociais e econômicas. Tais movimentos pleitearam formas diferentes de pensar e uma prática mais efetiva das ciências sociais.

Neste íterim, foi concebida a psicologia focada nos grupos e na transformação social. A premissa dessa corrente levou em conta a questão de que o indivíduo é influenciado pelas suas experiências afetivas nos grupos aos quais pertence, e

da mesma forma é parte integrante da história, que atua ampliando sua própria subjetividade, modificando a si próprio e a realidade que o rodeia, isto é, passa a ser um arquiteto de sua realidade (MONTERO, 2004).

Até então, a psicologia social apresentava um cunho subjetivista, limitado a produzir diagnósticos e intervenções, que permeava, mas não forneciam respostas às dificuldades enfrentadas pela sociedade.

A psicologia comunitária estaria encarregada da compreensão dos fenômenos e processos sociais, essencialmente os que constantemente causam desvios da percepção da realidade e, por isso, diminuem a consciência crítica, a habilidade de criação e a atitude transformadora do homem. O autor, ainda, ressalta a conscientização das forças superestruturais que orientam os indivíduos e as sociedades a se transformarem, concomitantemente, em vítimas e motivadores ou replicadores das alienações e doutrinas de dominação (MONTERO, 2006).

No firme propósito de converter os alicerces sociais, a área da psicologia comunitária configura-se em uma psicologia política, a qual se destina ao crescimento e à promoção da cidadania, à percepção e não doutrinação com vistas ao fortalecimento da sociedade civil. Na procura de permitir mudanças na forma de viver das sociedades, as ações comunitárias possibilitam a promoção de mudanças na aproximação dos sujeitos, o que interfere nas relações díspares de poder (MONTERO, 2006), o que, por consequência, cria práticas que direcionam a sociedade na superação de problemas e transformam sua cultura, sua conformidade oprimida e suas ideologias de submissão (GÓIS, 2008).

Sob a ótica da psicologia social comunitária, a procura da compreensão de uma existência social preocupante, como se dá quando se considera o episódio de abuso contra a mulher, denota uma avaliação acerca das diversas variáveis sócio históricas e culturais nas quais a rotina das pessoas e das suas sociedades se definem e se perpetuam. Os fatores socio históricos e as culturas não são entidades inertes, nem personalidades bloqueadas, e sim, processos contínuos que se adaptam e se amoldam por meio do tempo (BIGLIARDI; ANTUNES; WANDERBROOKE, 2016).

O gênero feminino é vitimizado pelo abuso de gênero, e participa de um problema social extremamente complexo, na maior parte das vezes o episódio da agressão se dá no ambiente doméstico e tem como seu agente agressor o parceiro afetivo, ou ex-companheiro com o qual a vítima já havia se relacionado de forma amorosa.

Afora ser complicado, a questão da violência doméstica é dinâmica e repetidamente significa um procedimento recorrente, estabelecendo-se por uma atitude ritualizada.

Existe um impacto na identidade da vítima agredida, sua autoestima é exterminada, além de se abaterem sequelas severas, profundas e irreparáveis.

O prognóstico de tal fenômeno é ocluso, já que não existe uma consciência da agressão por parte do agente que a infringiu, o agressor sente-se superior ao ato, sem apresentar, portanto, sentimento de culpa específico pela violência (ANTUNES; PADILHA, 2015).

Análise sobre a Eficácia da Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/2006

Não resta dúvidas sobre as vantagens que a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) acarretou à realidade nacional, conquanto, no caso de não haver uma fiscalização verdadeiramente adequada e eficaz, todas as medidas protetivas de caráter de urgência não serão suficientes para garantir a segurança incondicional do gênero feminino em situação de risco para a violência, incluindo a proteção de sua própria vida, nem a proteção dos seus familiares e dependentes, o que poderia resultar em uma percepção de impunidade ao agente agressor.

O texto que versa na Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), teve o intuito de emendar o fato até então histórico, e muitas vezes cruel, ainda piorada por uma ausência de legislação específica sobre o tema, bem como um acolhimento errôneo para com as mulheres por parte dos agentes que a recebiam na delegacia, na busca de amparo e proteção.

O ordenamento jurídico pátrio carecia de uma legislação específica, capaz de verdadeiramente ser eficaz no enfrentamento da violência doméstica contra o gênero feminino. Diferentemente do período anterior, no contexto vigente a vítima tem assegurada sua proteção policial, de forma integral, por meio de medidas protetivas adotadas.

Assim, quando visitar o local para a averiguação dos fatos relatados pelo queixante, o policial poderá, caso julgue necessário, dar voz de prisão em flagrante ao agressor, mesmo no caso de ser um crime que se obrigue à representação.

Segundo o relatado por Dias (2007), no momento que a vítima se dirige até a delegacia, deverá ser garantida pela autoridade judiciária sua proteção policial, no caso de haver necessidade, a autoridade deverá proceder ao encaminhamento da vítima ao atendimento clínico, assim como deverá acompanhá-la à sua residência para que esta possa recolher os pertences que sejam necessários de forma urgente. Da mesma forma, caso a vítima sinta-se ameaçada em sua vida, a autoridade também deverá fornecer o transporte até o local seguro para que esta permaneça, assim como, a vítima deverá receber as informações sobre os seus direitos e os serviços que poderá necessitar e que se encontram disponíveis para ela, conforme Artigo 11, entreposto na Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006).

Com a mesma intenção, o Artigo 28, inserido na referida Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), que assevera à sofredora da violência, por ocasião

desta chegar à delegacia sem a presença de um procurador, esta terá direito a ser assessorada por um defensor público ou advogado, fornecido pela autoridade que a atender.

Isto posto, no caso de não estar disponível um defensor público ou um advogado, deverá ser realizado o registro da ocorrência, e então registrado a termo a representação e a solicitação de medidas urgentes, sem o comprometimento da higidez de atos posteriores (DIAS, 2007).

Mesmo que a vítima não solicite a tomada de providências de urgência, não modificará o desenvolvimento do inquérito, os procedimentos a serem adotados ocorrem de forma concordante ao disposto no Artigo 12, inserido na Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), onde consta que deve-se lavrar o registro ou boletim de ocorrência depois da fala da vítima ofendida, e apresentada a representação, tomada a termo; a coleta de evidências que clarifiquem o acontecido e as circunstâncias que o cercaram; direcionar o expediente a juízo no período máximo de 48 horas; estabelecer a necessidade de realizar exames periciais e de corpo de delito; coletar os depoimentos do agressor e de testemunhas arroladas; decorrer ao reconhecimento do autor da agressão e dirigir o inquérito policial à autoridade e ao Ministério Público, segundo o prazo determinado pela legislação pertinente.

A contar da vigência da referida Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), foi possível observar um aumento na visibilidade da mulher, e esta atende os acordos consumados pelo país em tratados internacionais. A ementa da referida lei faz referência à Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Doméstica, o que transforma a violência doméstica em uma agressão aos direitos humanos, conforme o Artigo 6 da referida legislação, no qual se estabelece que o abuso doméstico e familiar dirigido à mulher incide em uma das configurações mais apavorantes de infração contra os direitos humanos.

À sombra do baluarte da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), Dias (2007) explica que nos delitos de ação penal privada, no que tange ao desenvolvimento da ação, se faz necessária a oferta de uma queixa-crime, enquanto para os crimes de ato penal público condicionado, existe a necessidade de representação, como se dá na Lei nº 9.099 (BRASIL, 1995).

É admissível constatar que a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), afasta integralmente a Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais, Lei nº 9.099 (BRASIL, 1995), nessa conformidade poderia asseverar um completo amparo à mulher sofredora de violência.

Sendo um dos fenômenos da sociedade que mais recebeu importância nos anos recentes, a violência doméstica tem uma consequência devastadora sobre a família atingida, e seus reflexos impactam todos os âmbitos envolvidos, como a escola, a saúde e o emprego.

Assim, verifica-se que, conforme passou a vigorar a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), aumentou a expectativa de que a realidade violenta fosse reduzida, com mudanças importantes na legislação e, principalmente, no comportamento psicológico dos indivíduos envolvidos em atos de violência doméstica, permitindo que a mulher pudesse ter estratégias e métodos de forma que não pudesse mais ser castigada por configurações variadas de violência.

No ensejo de extirpar ou abrandar tal conjuntura, a Lei Maria da Penha encerrou o desígnio de permitir táticas para conter e prevenir a brutalidade doméstica dirigida à mulher. Mas, é plausível compreender uma espantosa dificuldade para que a supracitada lei deixe o texto e passe a ser cumprida de forma concreta. Sem embargo a verificação de que a exequibilidade desta seja garantida, é necessário abreviar os levantamentos que mostram como o abuso doméstico assola o país.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho baseou-se em prestigiados autores da área e suas obras publicadas no campo da Psicologia Jurídica.

No desenvolvimento dessa pesquisa utilizou-se o método da Revisão Bibliográfica Narrativa, uma revisão da literatura, a qual é uma análise ponderada e extensa da literatura disponível sobre um determinado assunto, utilizando livros, periódicos, jornais, artigos impressos e eletrônicos, de forma a reconhecer os autores que trataram sobre o tema anteriormente (TRENTINI; PAIM, 1999).

O referencial teórico é essencial para fundamentar a proposta do estudo, assim como enriquecer a reflexão entre os autores mais relevantes no campo de pesquisa. Segundo Gil (2017), a revisão é uma reflexão sobre o material já produzido por outros autores, mas que se desenrola de forma imparcial tendo por base o entendimento do pesquisador e sua própria interpretação, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos (SILVA; TRENTINI, 2002).

No que concerne ao tipo de pesquisa, elegeu-se a pesquisa qualitativa, esta pode ser considerada um eficaz ponto de referência ao pesquisador, o qual é tratado como ponto principal de todo o processo em um estudo baseado na metodologia de Revisão Bibliográfica Narrativa – Revisão de Literatura (CAJUEIRO, 2012).

Nesse íterim, um procedimento metodológico guiado pela pesquisa qualitativa, a análise das informações coletadas tem o intuito de apresentar conclusões importantes e conexas, com base em um problema de pesquisa específico. Assim, a metodologia de Revisão Bibliográfica Narrativa tem como principal objetivo o debate e a definição dos aspectos associados ao objeto de estudo, utilizando exclusivamente os conceitos observados em publicações de periódicos, livros, jornais, artigos, e demais meios de informação de grande relevância e impacto nomeio acadêmico

(LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A metodologia da Revisão Bibliográfica Narrativa tem a função de ser um trabalho amplo, delineadas para discutir o 'estado da arte' de um determinado assunto, sob uma perspectiva teórica ou contextual. Segundo Rother (2007), os textos usados na revisão narrativa constituem uma análise crítica, podendo contribuir no debate de tem éticas e modernizar a sabedoria em um breve período de tempo.

De tal modo, a metodologia de Revisão Bibliográfica Narrativa adotada se mostra capaz de promover a devida discussão referente ao objeto de estudo definido no presente trabalho de pesquisa, buscando uma conclusão inovadora e o desenvolvimento de novos estudos (MARCONI; LAKATOS, 2017).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste trabalho, pode-se considerar que, ao analisar o abuso dirigido à mulher, a agressão psicológica está entre as mais citadas e preocupantes.

Averiguou-se que o abuso contido no seio familiar é um dos feitos mais paradoxais e condicionadoras do conforto e do desenvolvimento equilibrado entre os filhos de mães em situação de violência, no seio da família.

Aferiu-se que a violência doméstica se origina a partir da dominação do gênero masculino, arraigada na diferença de poder e valor entre os gêneros, a qual se baseia, indubitavelmente, na dinâmica de controlar a vítima.

Constatou-se que as mulheres que sofreram violência de gênero carregam consigo uma enorme habilidade de resiliência, pessoal, relacional e social. Até mesmo quando em situações graves, onde os filhos são vítimas de violência infringida pelo agressor, muitas confrontam as adversidades e chegam a denunciar o ofensor, e ao fazê-lo, assume a proteção materna em relação aos seus descendentes e, frequentemente, direciona para si o alvo das agressões.

Detectou-se que em diversas famílias onde a violência doméstica ocorre, os filhos estão envolvidos nos episódios de violência que acomete os pais e, assim, tais episódios influenciam (ou dificultam) seu desenvolvimento – nível individual e social.

Avaliou-se que a psicologia é um importante ramo da ciência capaz de contribuir na defrontação da violência dirigida à mulher, de modo a oportunizar a criação de ações educativas para a percepção da dinâmica de relações violentas; de ações para o fortalecimento e a autonomia individual, para que permitam a emancipação das mulheres; de ações pedagógicas e de conscientização dos criminosos para a promoção de mudanças de conduta e comportamento; de ações para o fortalecimento dos grupos, no sentido de promover o sentimento de pertencimento, a observação e o suporte mútuo em situações de tomada de decisão em políticas públicas; de forma a contribuir com o fortalecimento, articulação e mediação de circuitos de atendimentos

e de solidariedade, para a efetivação de projetos e programas na busca de atitudes mais assertivas para a atenção elementar ou primária, secundária e terciária deste imediato e atroz manifestação social.

Averiguou-se que a perspectiva punitiva presente no texto da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) foi essencial para a sua popularidade, sendo a sua faceta mais reconhecida pela população em geral. No entanto, existe uma série de características vitais envolvidas em seu cumprimento, as quais devem ser consideradas na avaliação da interpretação dessa estratégia.

Analisou-se que a psicologia entende a naturalização como um fenômeno enraizado profundamente nas relações sociais que denotam uma assimetria de poder e autoridade, a qual, historicamente, permite a permanência das funções de dominantes e dominados, tal visão associado à diferença de gênero, cria o problema que se enfrenta hoje. Por seu impacto sobre o autoconceito, essa naturalização conduz os sujeitos a se submeterem a situações e condições de desigualdade completa de direitos, tal disparidade traz malefícios aos indivíduos e aos grupos, de forma independente das próprias habilidades e potencialidades que poderiam, potencialmente, ser fortalecidas para alterar a realidade severa e desumana. A alienação, em conformidade com a submissão, paulatinamente, é capaz de destruir os valores dos sujeitos na própria habilidade de agir com consciência e independência.

Concluiu-se que a legislação que trata da violência contra a mulher deve considerar especificamente as demandas e os direitos das mulheres, principalmente aquelas pertencentes a grupos vulneráveis, que carecem de exclusiva atenção, quão é o fato de mulheres migrantes, refugiadas, crianças, idosas, mulheres que trabalham na comercialização de sexo, indígenas e mulheres com deficiência físicas ou mentais, as privadas de liberdade, bem como as que apresentam orientação sexual ou identidade de gênero distinto, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. C.; PADILHA, M. G. **Abuso psicológico entre parceiros íntimos e o ciclo da violência**. Curitiba, 2015.

BIGLIARDI, Adriana Maria; ANTUNES, Maria Cristina; WANDERBROOKE, Ana Claudia N. S. **O impacto das políticas públicas no enfrentamento à violência contra a mulher: implicações para a Psicologia Social Comunitária**. v. 36, n. 91, pp. 262-285. São Paulo: Boletim - Academia Paulista de Psicologia, 2016.

BRASIL. (1988). **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 out. 2019.

_____. (1995). Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. **Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm. Acesso em: 3 out. 2019.

_____. (2006). Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 3 out. 2019.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante.** 3. ed. [S. l.]: Vozes, 2012. 112 p. ISBN-10 853264354X. ISBN-13 978-8532643544.

CAVALCANTI, Patrícia Barreto. **Ações intersetoriais no enfrentamento da violência contra a mulher.** In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas (VII JOINPP). 2015.

COSTA, D.; SOARES, J.; LINDERT, J.; HATZIDIMITRIADOU, E.; SUNDIN, Ö.; TOTH, O. **Intimate partner violence: A study in men and women from six European countries.** v. 60, n. 4, pp. 467-478. *International Journal Public Health*, 2015.

DEMO, Pedro. **Aprendizagens e novas tecnologias.** *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. ISSN 2175-8093. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

DIAS, I. **Sociologia da família e do gênero.** Lisboa: Pactor, 2015.

DIAS, Maria Berenice. **A lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisabeth Carmen; FREITAS, Lúcia Rolim Santana de; SILVA, Gabriela Drummond Marques da. **Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher: Estudo de casos e controles com vítimas atendidas em serviços de urgência e emergência.** v. 32, n. 4, abr. 2016. Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública, 2016.

GIDDENS, A. **Sociologia.** 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 192 p. ISBN-10: 8597012617. ISBN-13: 978-8597012613.

GÓIS, C. W. L. **Saúde comunitária: Pensar e fazer.** pp. 103-143. São Paulo: Hucitec, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. 128 p. ISBN 9788521622505.

MACHADO, A.; MATOS, M. **Homens vítimas na intimidade: Análise metodológica dos estudos de prevalência.** v. 26, n. 3, pp. 726-736. *Psicologia & Sociedade*, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 256 p. ISBN-10 8597010665. ISBN-13 978-8597010664.

MARTINS, Gilberto de Andrade; PINTO, Ricardo Lopes. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 96 p. ISBN 8522430047. ISBN-13 9788522430048.

MONTERO, M. **Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad.** 1. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006.

OMS. **Global and Regional Estimates of Violence Against Women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence.** WHO - World Health Organization (OMS - Organização Mundial da Saúde). Geneva: OMS, 2013.

PEREIRA, Érika Da Cruz. **A Lei Maria da Penha e o atendimento aos homens autores de violência.** 2014. 71 f. Graduação (Monografia em Serviço Social). UnB - Universidade de Brasília. IH - Instituto de Ciências Humanas. SER - Departamento de Serviço Social. Brasília: UnB/IH/SER, 2014.

QUEIROGA, A. **Violência contra a mulher: Dos números à legislação.** Dissertação (Mestrado). UEPB - Universidade Estadual da Paraíba. CCJ - Centro de Ciências Jurídicas. Campina Grande: UEPB/CCJ, 2014.

RODRIGUES, Miguel Oliveira. **Violência Doméstica e Envolvimento Parental na Escola: Perspectivas de mães e filhos.** 2017. 439 f. Tese (Doutorado em Educação). ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. FCSEA - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. IE - Instituto de Educação. Lisboa: ULHT/FCSEA/IE, 2017.

ROTHER, Edna Terezinha. **Revisão sistemática x revisão narrativa.** Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007.

SALTER, M. **Multi-Perpetrator domestic violence.** v. 15, n. 2, pp. 102-112. Trauma, Violence & Abuse, 2014.

SANDALOWSKI, Mari Cleise; MAIA, Gabriela Felten da; STUKER, Paola; LOCK, Maruá Pereira. **Violência contra Mulheres no Brasil e no Uruguai: As experiências da Lei Maria da Penha e da Lei de Violência Doméstica.** Século XXI, v. 6, n. 1, pp. 235-262, jan./jun. 2016. ISSN: 2236-6725. Revista de Ciências Sociais, 2016.

SANTOS, Cecília MacDowell. **Representações mentais da violência entre íntimos: Estudo das ideologias associadas ao gênero.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2016.

SILVA, Denise Guerreiro Vieira da; TRENTINI, Mercedes. **Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, maio/jun. 2002.

TRENTINI, Mercedes; PAIM, Lygia. **Pesquisa em enfermagem.** Uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. 168 p. ISBN: 9788532801753.

ITINERÁRIO BIOGRÁFICO E CARREIRAS DOS PRESIDENTES DO BANCO CENTRAL DO BRASIL: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS ELITES ESTRATÉGICAS DO PODER ECONÔMICO

Data de aceite: 20/12/2019

Marcelo Gonçalves Marcelino

Graduado em Ciências Econômicas e Ciências Sociais pela UFPR, licenciado em Matemática pela UTFPR, especialista em Sociologia Política, mestre e doutorando em sociologia todos pela UFPR; professor, pesquisador, escritor e consultor acadêmico; email: mgmarcelino10@yahoo.com.br

Gerson Laerte da Silva Vieira

Graduado em Ciências Contábeis pela ULBRA –RS com pós-graduação em gestão das políticas públicas –UNICAMP e com MBA em gestão bancária –UF no Ceará, pesquisador genealogista, email: gelavieira@gmail.com

RESUMO: O presente artigo procura desenvolver uma análise das trajetórias profissionais e acadêmicas dos presidentes do Banco Central do Brasil, além das suas biografias, principalmente a partir da introdução do Plano Real em 1994, considerado para muitos especialistas como o marco divisor de águas do empoderamento dessa instituição em termos econômicos e políticos. Esse artigo pretende discutir como o Banco Central transformou-se na principal instituição brasileira conjuntamente com a Petrobrás por concentrar em seu poder as decisões da política econômica nacional através do controle da política monetária e

cambial e indiretamente também da política fiscal sendo a chave do cofre de praticamente todas as principais políticas públicas sociais e de infraestrutura, já que quase metade do orçamento da união; que reflete também nos estados e municípios passa a ser obrigatoriamente destinado ao pagamento dos juros da dívida pública administrado pelo Comitê de Política Monetária (COPOM) do Banco Central (BC ou BACEN). Para compreender melhor essa dinâmica de interesses entre o Banco Central e o amplo mercado financeiro nacional e internacional em tempos de capitalismo neoliberal na mundialização do capital pretende-se responder ao seguinte questionamento: queremos saber sobre os indivíduos pertencentes às elites profissionais e acadêmicas do mercado financeiro inseridos como os principais administradores presidentes do Banco Central ao longo dessa trajetória histórica de construção de um poder cada vez maior, refletido também na posição de status e prestígio conferido ao cargo de Ministro Presidente do Banco Central do Brasil. Em que medida esses indivíduos ocupam esse espaço de poder e prestígio a serviço de uma classe dominante que controla seus investimentos a partir do rentismo garantido pela atuação constante como grandes aplicadores no mercado financeiro é outra pergunta relevante nessa abordagem. Ao mesmo tempo, em que

medida esses profissionais do setor privado do hipercapitalismo e da tecnocracia pertencem a classe dominante é outra das nossas principais indagações e questões a serem respondidas pela investigação desse grande objeto de pesquisa que envolve relações familiares, nepotismo e espaços de inserção da classe dominante.

PALAVRAS-CHAVE: classe dominante, mercado financeiro, biografias, itinerários, famílias, parentesco.

ABSTRACT: This article has been developed an analysis of the professional and academic trajectories of the presidents of the Central Bank of Brazil, in addition to its main biographies, mainly from the Real Plan in 1994, was considered for many specialists as the watershed of the empowerment of this institution in social and political terms. This article allows the Central Bank to transform the main Brazilian policy together with Petrobrás and in another case, fiscal policy being the key to the safe of all political, social and infrastructure needs, since almost the entire budget of the unity; The Central Bank (BC or BACEN) is also required to receive interest on the public debt managed by the Monetary Policy Committee (COPOM). The central bank and the national and international financial market in times of neoliberal capitalism in the globalization of capital intends to answer the following question: "whether individuals are equal to the professional and academic elites of the financial market". Along this trajectory, the ever-increasing power, also reflected in the position of status and prestige conferred on the position of Minister President of the Central Bank of Brazil. To what extent do individuals occupy this space of power and prestige at the service of a ruling class that can help investors get rid of the company's guaranteed offer as a major competitor in the market? The same at the time of the private governance the hypercapitalism and the technocracy belongs to the main leadership of the indagations and issues are connected to the great of this body of the big? dominant class.

KEYWORDS: dominant market, financial market, biographies, itinerary, families, kinship.

INTRODUÇÃO

O Banco Central do Brasil nasce no contexto do golpe civil-militar no apagar das luzes de 1964 com intuito de construir um alicerce mais “adequado” diante às exigências do setor privado, em particular do mercado financeiro, ainda incipiente no Brasil e ao mesmo tempo preparar o terreno para uma série de reformas estruturais em termos de instituições jurídico-políticas, além de empresas estatais e das próprias instituições econômico-administrativas paralelas, assim como as “necessárias” reformas econômicas indissociáveis as mudanças estruturais..

Segundo BERCOVICI (2018; p. 48-49):

O Estado da Constituição de 1988 é o Estado estruturado sob o regime militar (1964-1985), ou seja, o Estado reformado pelo Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) de Roberto Campos e Octávio Gouveia de Bulhões (1964-1967),

responsáveis pela atual configuração do sistema monetário e financeiro, com a criação do Banco Central do Brasil (Lei n. 4595, 31 dez. 1964), do sistema tributário nacional (Emenda Constitucional n. 18, 1 dez. 1965, e Código Tributário Nacional, Lei n. 5172, 25 out. 1966) e da estrutura administrativa, por meio da reforma implementada pelo Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, que exige a gestão “empresarial” dos órgãos administrativos, ressuscitada por Bresser-Pereira trinta anos depois.

Cabe ressaltar a importância dessa nova configuração em tempos autoritários segundo as exigências do capitalismo global em um período onde o mercado financeiro ainda organizava as suas bases de expansão. A implementação de ajustes bastante importantes em termos de reforma tributária, política monetária e demais medidas econômicas apenas poderiam ser viabilizadas com a criação de leis, normas e regras adequadas ao projeto de expansão dos interesses do grande capital. Em tempos de autoritarismo os processos fluem quase que imediatamente, sem muitos questionamentos, ou pelo menos com a contenção devida as resistências.

O papel do Banco Central enquanto instituição reguladora dos demais bancos será cada vez mais relevante nas décadas posteriores, principalmente como motor da expansão dos títulos públicos federais a partir da redemocratização com o advento da hiperinflação e da dívida externa na entrada da década de 1980. Mas, antes do Banco Central alcançar o grau de preponderância que tem atualmente o Sistema Financeiro Nacional passou a vigorar no Brasil pós-segunda grande guerra como desdobramento da criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e demais instituições econômicas e financeiras multilaterais internacionais de suporte das recém-fundadas bases do modelo padrão ouro-dólar universal.

De acordo com RIBEIRO (2016; p. 33-34):

Em 1945, foi criada a Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), como órgão normativo, cuja finalidade era exercer o controle do mercado monetário, por meio das seguintes funções: (i) fixação dos percentuais de reservas obrigatórias dos bancos comerciais, das taxas de redesconto e dos juros sobre os depósitos bancários; (ii) supervisão dos bancos comerciais; (iii) orientação sobre a política cambial; e (iv) representação do país junto a organismos internacionais. Ou seja, o objetivo da SUMOC era a fiscalização do Sistema Financeiro Nacional.

A idéia inicial era esvaziar a função do Banco do Brasil como autoridade monetária, mas não obteve sucesso. As atribuições do BB eram: (i) banco dos bancos, como depositário dos encaixes voluntários e compulsórios; (ii) fornecedor de assistência financeira de liquidez; (iii) administrador do serviço de compensação; e (iv) agente financeiro do governo federal por meio dos recebimentos, pagamentos e recebimentos e financiamento do Tesouro Nacional.

Pode-se dizer que o Sistema Financeiro passou a ser controlado pela SUMOC, como órgão normativo e supervisor pelo Banco do Brasil como órgão executor; e pelo Tesouro Nacional, como órgão emissor de papel-moeda. Essa situação se manteve até o ano de 1964, quando a SUMOC foi substituída pelo Conselho Monetário Nacional (CMN) e pelo Banco Central do Brasil (BACEN), que foi criado para desempenhar o papel de bancos dos bancos.

Com as mudanças a Lei da Usura se enfraqueceu, sendo que as taxas de juros altas e a introdução do mecanismo de correção foram condições determinantes

para o direcionamento de recursos para o Sistema Financeiro. Esses mecanismos de correção monetária evitavam que os agentes sofressem perdas geradas pela desvalorização da moeda em decorrência da inflação.

Na década de 1970, foi estimulada a formação de conglomerados financeiros baseados no modelo japonês, em que a holding do grupo econômico era uma instituição financeira, unindo os interesses dos capitais industriais e financeiro. No Brasil, inicialmente, esse estímulo visava à verticalização dos recursos financeiros.

Assim, a participação das instituições financeiras no Produto Interno Bruto (PIB) aumentou de forma muito significativa a partir da década de 1980. Tal fato ocorreu em virtude da relação inversa dos ativos monetários e do imposto inflacionário, que mais nada do que é a perda de poder aquisitivo da moeda, devido à alta inflação, onde o governo penaliza a população e sai beneficiado.

As instituições financeiras se desenvolveram no Brasil a partir da criação da SUMOC pós-segunda guerra e da aderência do Banco do Brasil e do Tesouro Nacional as normatizações jurídicas e conformações econômicas principalmente a partir da década de 1970 já com a participação do Banco Central como instituição administradora da moeda. No final do regime civil militar a explosão da dívida externa e a desvalorização monetária colocaram o país numa recessão que perdurou por mais de duas décadas enquanto o mercado financeiro avançava expandindo seus negócios no Brasil e no mundo a despeito do aumento brutal da desigualdade econômica e social.

Desde o início do mandato do último general presidente, portanto, a partir de 1979 até o início do Plano Real em meados de 1994 o Brasil experimentou diversos planos econômicos para combater a hiperinflação sem obter êxito. O baixo crescimento econômico do período combinado com a perda do poder aquisitivo da esmagadora maioria da população criou as condições para uma maior concentração de renda e por conseguinte um aumento da desigualdade econômica social no país.

Entretantes, o mercado financeiro obteve ganhos vultosos nesse período e o Banco Central a partir da Constituição de 1988 passou a centralizar as ações de política econômica através da definição da política monetária e cambial. A política econômica centralizada no Banco Central contribuiu muito para que os interesses do mercado financeiro fossem atendidos a partir da exacerbação da emissão de títulos da dívida pública com o objetivo de enxugar liquidez no auge da primeira fase do Plano Real até a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).

A partir desse panorama macroestruturante em termos econômicos, sociais e políticos podemos iniciar a abordagem mais específica sobre o nosso objeto de estudo.

O PAPEL DO BANCO CENTRAL NO PROJETO DE EXPANSÃO DA FINANCEIRIZAÇÃO ADEQUADA AO PADRÃO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E OS INTERESSES DA CLASSE DOMINANTE

A emissão de títulos da dívida pública passa a ser uma política monetária contínua a partir do Plano Real e que atua como alicerce da política econômica brasileira com o intuito de controlar a inflação a qualquer custo através deste dispositivo. Ao mesmo tempo, esse expediente adotado pelo Banco Central através do Comitê de Política Monetária de definir uma alta remuneração pelos títulos públicos torna-se perversa no que tange a pressão sobre a dívida pública. A dívida pública do setor financeiro é sem dúvida o maior problema brasileiro que onera as contas públicas e ao mesmo tempo transfere para os capitalistas financeiros uma fatia enorme do orçamento que deveria ser destinado as políticas públicas definidas em grande medida a partir da Constituição de 1988.

A partir do conhecimento de que a Constituição de 1988 foi violada na sua gênese através da inserção de dispositivos no mínimo estranhos a carta constitucional, além das manobras técnicas e jurídicas por parte do Banco Central no que tange a emissão de títulos da dívida pública, que alimentam o mercado financeiro com o pagamento de juros, considerados os mais altos do mundo, concluímos que: o denominado “Sistema da Dívida” permanece a reproduzir e acumular capital principalmente para os detentores dos títulos, ou seja, os bancos mais poderosos, como Itaú, Bradesco, Santander, Banco do Brasil e Caixa Econômica, além de rentistas de grandes conglomerados nacionais e transnacionais e bancos estrangeiros.

De acordo com FATTORELLI (2013, p. 44-45):

O Sistema da Dívida opera também por meio de uma superestrutura legal: um conjunto de normas legais nacionais tem garantido prioridade absoluta à remuneração dos detentores de títulos da dívida brasileira por meio de elevadas taxas de juros, favorecendo especialmente o crescimento contínuo do estoque da própria dívida pública mediante a emissão continuada e até inconstitucional de dívida para pagar grande parte desses elevados juros.

O mais grave é que todo esse aparato “legal” que favorece o setor financeiro surgiu no campo jurídico de forma tortuosa. Os privilégios da dívida decorrem do dispositivo constitucional inserido no art., 166, parágrafo 3, II, “b”, sobre o qual paira fundamentada denúncia de que jamais fora votado em primeiro turno pelos parlamentares constituintes. Sua inclusão no texto final da Constituição Federal se deu quando eram permitidas apenas correções de redação e localização, mas não “adição” de matérias que se quer haviam sido discutidas ou votadas em primeiro turno. É o que denunciam especialistas do congresso Nacional, conforme registrado no estudo intitulado “**Anatomia de uma Fraude à Constituição**”.

Tal dispositivo constitucional excetua os gastos com a dívida pública da regra geral aplicada aos demais gastos públicos, isto é, no caso de gastos com a dívida pública não é necessário indicar a fonte dos recursos. Por outro lado, qualquer outra proposta de gasto ou investimento que ônus financeiro ao Orçamento da União, por mais relevante que seja, deve, obrigatoriamente, indicar a fonte de recursos suficiente para o seu financiamento.

Esse processo de financeirização da economia global dá um salto a partir das inovações tecnológicas impulsionadas pelos avanços das telecomunicações e da informatização da década de 1970, além dos altos níveis de desregulamentações e liberalizações para o benefício do mercado financeiro. A matriz econômica keynesiana e o Estado de Bem Estar Social passam gradativamente a serem substituídos pela política neoliberal e da financeirização a partir dos países anglo-saxônicos imperialistas EUA e Grã Bretanha entre o final da década de 1970 e início de 1980.

O consenso de Washington de 1989 marca a construção das estratégias econômicas neoliberais com seus marcos legais e político-institucionais de transformação rumo a essa agenda de política econômica, como sendo uma cartilha a ser seguida principalmente para a América Latina, inclusive o Brasil.

Dentre as medidas necessárias aos ajustes neoliberais se encontram a privatização das empresas estatais, a terceirização dos serviços públicos, a abertura comercial e principalmente as políticas econômicas de ajuste fiscal e controle inflacionário a partir de juros elevados com liberalização financeira.

Essas políticas estão desencadeando uma onda ainda maior de transferência de renda e riquezas para a classe dominante e aumentando o fosso da desigualdade econômica e social no Brasil, principalmente pós-golpe de 2016.

De acordo com DOWBOR (2018; p. 47):

Mas o único resultado serão maiores fortunas financeiras e o drama que hoje enfrentamos, de 1% deter mais patrimônio do que os 99% seguintes. No Brasil esta proporção está na seguinte praça: seis famílias detêm mais patrimônio do que a metade mais pobre do país, e os 5% mais ricos detêm mais do que os 95% seguintes. De onde vem uma fortuna em tão poucas mãos Da apropriação, por parte de uma ínfima minoria, de muito mais patrimônio do que a sua contribuição produtiva.

O fenômeno da riqueza está diretamente associado a uma série de fatores no caso brasileiro: a classe dominante controla os fluxos de capitais através da manutenção da política econômica, seja via isenção de contribuições tributárias, sonegação de impostos, recebimento de benefícios e privilégios múltiplos de acesso a investimentos e financiamentos estatais das mais variadas formas, mas principalmente através do rentismo proporcionado pela política monetária adotada pelo Banco Central, em especial a partir do Plano Real.

Se considerarmos os processos históricos de longa duração da formação da classe dominante veremos que a concentração de renda e riquezas no Brasil ocorre desde o Brasil colônia através do fortalecimento dos laços sociais, políticos e econômicos entre as famílias, desde o casamento e o compadrio entre as mais tradicionais passando pelas recém-chegadas famílias da imigração ou ainda por intermédio de indivíduos que se posicionaram bem socialmente e se aproximaram

por intermédio do casamento com outras famílias já consolidadas e de posição estratégica nos aparelhos de Estado.

Nesse aspecto cabe o apontamento de GOULART (2018; p. 69):

A partir de pesquisas empíricas Oliveira, Canêdo e Grill passam a indicar com destaque a variável família como aspecto relevante para os estudos da política brasileira não mais somente em contextos atrasados e patriarcais, mas modernos e contemporâneos. O cenário político analisado pelos autores encontra-se notadamente em meio à complexidade da realidade brasileira capitalista e urbanizada, fundada em instituições de base republicana e democrática. Para eles, a perspectiva de se imprimir a tônica “família” na percepção política acaba sendo chave importante para a compreensão das relações de poder no Brasil, do funcionamento das instituições e do jogo político, de forma geral.

Determinados grupos familiares concentram historicamente, alguns por séculos, privilégios sociais, econômicos e, sobretudo, posições de prestígio.

As conexões familiares representam os interesses da classe dominante materializadas nas conquistas dos espaços culturais, sociais, econômicos e políticos em todas as grandes dimensões e circuitos. Essas famílias estão posicionadas estrategicamente no que tange ao acesso a benefícios e privilégios ofertados pelo Estado ao longo dos seus mais de 5500 municípios, 26 Estados regionais e mais o Distrito Federal. A parte mais cobiçada desse grande orçamento estatal sem dúvida são os recursos da União que atingem cifras de trilhões de reais se contarmos as empresas mistas e totalmente estatais, autarquias, ministérios, secretarias e demais órgãos da administração pública contando os três poderes, isto é, legislativo, executivo e judiciário.

Muitas das elites políticas e jurídicas pertencem também à classe dominante porque conseguiram acumular e reproduzir capitais via hereditariedade conquistando espaços de inserção econômica e política de grande monta. No caso do Banco Central as conexões são múltiplas, muitas delas inclusive com o capital internacional associado às famílias históricas no poder e as mais variadas formas de representatividade. O importante deste artigo é demonstrar as conexões existentes entre os itinerários dos presidentes do Banco Central no que tange as suas respectivas formações acadêmicas e profissionais com o capital nacional e estrangeiro, principalmente no mercado financeiro e enfatizando os laços econômicos, políticos e sociais, em especial com famílias no poder assim que encontrados.

Os vínculos entre o capital financeiro internacional com o staff do Banco Central já no Plano Real e principalmente no momento de implementação das políticas neoliberais na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso está demonstrado segundo a passagem de Mauro e Pericás (2001; p. 45):

Todos esses fatos são compreensíveis, a partir do momento que nos damos conta de que a política econômica do governo está nas mãos de Pedro Malan, funcionário licenciado do Banco Mundial; Armínio Fraga, licenciado de George

Soros; e Francisco Gros, antigo gerente do Morgan Bank em Nova York. Com uma equipe tão vinculada aos interesses do capital financeiro internacional, fica difícil acreditar que este governo possa ter algum projeto real para a vida dos brasileiros como um todo. O lucro acumulado dos bancos, em 1999, assim, chegou a R\$10,4 bilhões. Isto equivale a cinco vezes o lucro do ano anterior.

Ressaltamos que o Banco Central do Brasil criado em 31 de dezembro de 1964 passa por diversas fases no que diz respeito à construção das suas atribuições e da expansão do seu poder institucional. O primeiro grande salto ocorre justamente no início da grande crise econômica brasileira do final do regime civil-militar que combinava uma dívida externa explosiva com hiperinflação, e decorreu paradoxalmente à medida que o mercado financeiro avançava em termos de expansão dos negócios da acumulação de capital. O Banco Central tornou-se um dos pilares institucionais fundamentais no processo de mediação entre o Estado e o capital financeiro.

O outro momento foi a Constituição de 1988 que delimitou o marco legal-institucional da atuação dos aparelhos de estado no Brasil, e onde se pretendeu demarcar os territórios orçamentários destinados às políticas públicas e as atribuições de cada instituição.

E no momento do início da implementação do Plano Real o Banco Central passa a centralizar a política econômica brasileira capitaneada pela política monetária e cambial. As atribuições do Banco Central e o poder do Comitê de Política Monetária (COPOM) tornam-se quase que independentes e absolutos para decidir a taxa básica de juros e indiretamente a destinação do orçamento da União, Estados e Municípios no Brasil. Mas todo esse poder passa pelas mãos dos indivíduos que compõem o núcleo decisório dessa instituição. O nosso trabalho agora se concentra em apresentar esses profissionais que assumem posições de destaque em termos de prestígio e poder político e econômico no Banco Central, com destaque para os presidentes desta instituição a partir do Plano Real.

ANÁLISE SOCIOLÓGICA DOS PRESIDENTES DO BANCO CENTRAL DO BRASIL: ITINERÁRIOS E BIOGRAFIAS DOS REPRESENTANTES DA CLASSE DOMINANTE NO MERCADO FINANCEIRO

Os indivíduos que assumem posições chave nas principais instituições estatais ao longo da história brasileira desde a colônia; em grande medida pertenceram e ainda pertencem a classe dominante, representados hereditariamente por gerações seculares que substituem as anteriores. Quando isso não ocorre outros entrelaçamentos passam a demonstrar conexões existentes entre as elites profissionais, acadêmicas e outras a classe dominante. No caso brasileiro, o que salta aos olhos são as proteções em demasia da classe dominante com seus

membros e aliados. Durante séculos de reprodução de capitais as estratégias da classe dominante sempre proporcionaram privilégios e distinções exorbitantes em relação à maioria da população. Desta forma, a classe dominante conseguiu com eficiência alcançar uma concentração de forças muito desigual e sempre esteve muito a frente das camadas populares em termos de concentração de poderes e riquezas.

O destaque da classe dominante brasileira reside na sua capacidade de se reproduzir historicamente e assim manter os privilégios e os prestígios que envolvem toda a gama de representatividade social e de poder econômico e político. Em relação a essa afirmação cabe a consideração de Bourdieu (2008, p. 425) quando aponta as formas pelas quais a classe dominante em algum aspecto específico deixa de se reproduzir em algumas famílias;

Uma classe ou uma fração de classe está em declínio, portanto, voltada para o passado, quando deixou de ter a possibilidade de se reproduzir com todas as suas propriedades de condição e de posição, e quando, para reproduzir seu capital global e manter sua posição-atual ou a de sua família de origem- no espaço social, seus membros mais jovens devem, em uma proporção importante, operar, pelo menos, uma reconversão de seu capital que é acompanhada por uma mudança de condição, marcada por um deslocamento horizontal no espaço social: ou, em outras palavras, quando a reprodução da posição de classe torna-se impossível (desclassificação) ou se realiza apenas por uma mudança de fração de classe (reconversão). Neste caso, a transformação do modo de geração social dos agentes determina a aparição de gerações diferentes, cujos conflitos não se reduzem ao que se inscreve, em geral, nos conflitos de gerações já que tem como princípio a oposição entre os valores e os estilos de vida associados à predominância, no patrimônio, do capital econômico ou cultural.

Esse fenômeno obviamente também ocorre na sociedade brasileira, onde algumas famílias outrora tradicionais perdem espaço de poder e influência por intermédio de reconversões ou inadequações ao modus operandi que envolve o desenvolvimento da racionalidade técnica e burocrática e também a incapacidade das gerações posteriores em combinar estilos de vida e a manutenção e reprodução dos capitais patrimoniais e políticos.

Para compreender essa dinâmica sociológica a partir dos indivíduos que assumem posições estratégicas nos aparelhos de estado e no próprio capital financeiro como representantes, o Banco Central é a instituição brasileira que melhor representa a relação capitalista entre o Estado e o setor privado na entrada do século XXI da grande avalanche neoliberal.

Para abordar esse objeto de investigação propomos de início a apresentação da tabela abaixo que compõe os presidentes do Banco Central do Brasil desde a sua fundação até o atual governo de Jair Bolsonaro;.

Nº	NOME	INÍCIO	FIM	PRESIDENTE
1	Dênio Chagas Nogueira	14/04/1965	12/03/1967	Castelo Branco
2	Rui Aguiar da Silva Leme	31/03/1967	12/02/1968	Costa e Silva
	Ari Burguer (interino)	08/02/1968	20/02/1968	Costa e Silva
3	Ernane Galvêas	21/02/1968	31/08/1969	Costa e Silva
	Idem	31/08/1969	30/10/1969	Junta Gov. Provisória
	Idem	30/10/1969	15/03/1974	Emílio Médici
4	Paulo Hortêncio Pereira Lira	15/03/1974	14/03/1979	Ernesto Geisel
5	Carlos Brandão	15/03/1979	17/08/1979	João Figueiredo
6	Ernane Galvêas	17/08/1979	18/01/1980	João Figueiredo
7	Carlos Geraldo Langoni	18/01/1980	05/09/1983	João Figueiredo
8	Affonso Celso Pastore	05/09/1983	14/03/1985	João Figueiredo
9	Antônio Carlos Lemgruber	15/03/1985	28/08/1985	José Sarney
10	Fernão Carlos Botelho Bracher	28/08/1985	11/02/1987	José Sarney
11	Francisco Gros	11/02/1987	30/04/1987	José Sarney
	Lício de Faria (interino)	30/04/1987	04/05/1987	José Sarney
12	Fernando Milliet	05/05/1987	09/03/1988	José Sarney
13	Elmo de Araújo Camões	09/03/1988	22/06/1989	José Sarney
14	Vadico Valdir Bucchi	23/06/1989	14/03/1990	José Sarney
15	Ibrahim Eris	15/03/1990	17/05/1991	Fernando Collor
16	Francisco Gros	17/05/1991	16/11/1992	Fernando Collor
17	Gustavo Loyola	13/11/1992	29/03/1993	Itamar Franco
18	Paulo Ximenes	26/03/1993	09/09/1993	Itamar Franco
19	Pedro Malan	09/09/1993	31/12/1994	Itamar Franco
	Gustavo Franco (interino)	31/12/1994	11/01/1995	Itamar Franco
20	Pérsio Arida	11/01/1995	13/06/1995	Fernando H. Cardoso
21	Gustavo Loyola	13/06/1995	20/08/1997	Fernando H. Cardoso
22	Gustavo Franco	20/08/1997	04/03/1999	Fernando H. Cardoso
23	Armínio Fraga	04/03/1999	01/01/2003	Fernando H. Cardoso
24	Henrique Meirelles	01/01/2003	31/12/2010	Luiz Inácio Lula da Silva
25	Alexandre Tombini	01/01/2011	09/06/2016	Dilma Rousseff
26	Ilan Goldfajn	09/06/2016	28/02/2019	Michel Temer
27	Roberto Campos Neto	28/02/2019		Jair Bolsonaro

Fonte: Banco Central do Brasil - <https://www.bcb.gov.br/>

Para efeito deste trabalho cabe recortar o período de análise dos presidentes do Banco Central a partir do Plano Real onde a instituição ganha poderes quase que independentes e vultosos potencializados pelo capital financeiro neoliberal. De qualquer modo essa posição de poder e prestígio sempre esteve associada a essa instituição contemporânea do grande capital.

Nº	NOME	INÍCIO	FIM	PRESIDENTE
19	Pedro Malan	09/09/1993	31/12/1994	Itamar Franco
	Gustavo Franco (interino)	31/12/1994	11/01/1995	Itamar Franco
20	Pérsio Arida	11/01/1995	13/06/1995	Fernando H. Cardoso
21	Gustavo Loyola	13/06/1995	20/08/1997	Fernando H. Cardoso
22	Gustavo Franco	20/08/1997	04/03/1999	Fernando H. Cardoso
23	Armínio Fraga	04/03/1999	01/01/2003	Fernando H. Cardoso
24	Henrique Meirelles	01/01/2003	31/12/2010	Luiz Inácio Lula da Silva
25	Alexandre Tombini	01/01/2011	09/06/2016	Dilma Rousseff
26	Ilan Goldfajn	09/06/2016	28/02/2019	Michel Temer
27	Roberto Campos Neto	28/02/2019		Jair Bolsonaro

Fonte: Banco Central do Brasil - <https://www.bcb.gov.br/>

Para iniciarmos a nossa análise dos presidentes do Banco Central do Brasil a partir do início do Plano Real ainda na gestão de Itamar Franco começamos a decifrar esses indivíduos pelas informações disponíveis em sites de pesquisa sem nos determos com maior profundidade devido ao espaço reservado de discussão para esse artigo, mas ao mesmo tempo conseguimos captar a importância da posição familiar de grande parte desses indivíduos e da sua formação acadêmica e inserção profissional, demonstrando sociologicamente como esses elementos são cruciais como alicerce do posicionamento de classe e suas formas de representatividade.

Para efeito desse capítulo iremos nos debruçar na abordagem de três importantes representantes das elites estratégicas do mercado financeiro a partir da presidência do Banco Central. Dois presidentes pertencem a gestão no período do então presidente Fernando Henrique Cardoso e outro do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Da pesquisa completa desde o recorte temporal do Plano Real em relação as biografias dos presidentes do Banco Central apenas um de seus presidentes não possui uma biografia de longa duração em famílias históricas no poder.

Desta forma, apresentamos três presidentes do Banco Central do Brasil a partir do Plano Real que corroboram com a tese de que as famílias históricas estão posicionadas estrategicamente nos aparelhos de Estado desde longa data no Brasil.e refletem o posicionamento da classe dominante em diversas instâncias e instituições públicas e privadas no Brasil, sendo muitos desses indivíduos desde o Brasil colônia.

Vamos à apresentação:

Pedro Sampaio Malan:

Família: nascimento em Petrópolis (RJ) no dia 19 de fevereiro de 1943

Pai: Elísio Souto Malan

Mãe: Maria Regina Sampaio Malan

Tio: general Alfredo Souto Malan – chefe do Estado Maior do Exército 1971-72

Formação educacional: formação básica no colégio Werneck em Petrópolis - RJ e cursou o científico no Colégio Santo Inácio no RJ em 1960.

Cinco anos depois se formou em engenharia elétrica pela Escola Politécnica PUC-RJ.

Concluiu o curso da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e ingressou no Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA) do Ministério do Planejamento. Em 1969, continuando a sua formação acadêmica, ingressou no curso de doutorado em economia na Universidade de Berkeley na Califórnia, concluindo-o em 1973.

Atuação profissional: de volta ao Brasil, em agosto desse ano retomou suas atividades de pesquisa no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico do Ministério do Planejamento.

Em 1977 Malan foi um dos fundadores do Instituto de Economistas do Rio de Janeiro, tornando-se seu primeiro presidente, cargo que exerceria por dois mandatos. Em 1978, passou a exercer as atividades docentes como professor de economia da PUC.

No primeiro trimestre de 1980 foi professor visitante no Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Cambridge e *fellow* do King's College, ambos na Inglaterra. No ano seguinte tornou-se coordenador do Comitê Assessor de Ciência Social do Conselho Nacional de Pesquisas. Em 1982, disputou concurso para professor titular do Departamento de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mas o primeiro colocado foi Antônio Barros de Castro.

Em agosto de 1983 Malan aceitou o convite para assumir o cargo de diretor da Divisão de Análise de Políticas e Pesquisas do Centro de Empresas Transnacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova Iorque. Em janeiro de 1985 tornou-se diretor do Departamento de Economia Internacional e Assuntos Sociais da ONU em Nova Iorque.

Em setembro de 1986, foi indicado pelo ministro do Planejamento João Sayad, e pelo presidente do Banco Central Fernão Bracher para exercer o cargo de diretor executivo do Brasil, Colômbia, República Dominicana, Equador, Haiti e Filipinas, entre outros, junto ao Banco Mundial, cargo pela primeira vez exercido por um brasileiro. Trabalhou até outubro de 1988, quando passou a ser diretor executivo alterno destes países. Durante a presidência de Fernando Collor de Melo (1990-1992), deixou a posição de diretor para o Brasil no Banco Mundial em julho de 1990 e, indicado pela ministra da Fazenda Zélia Cardoso de Melo, assumiu a diretoria executiva do Brasil, Equador e Suriname junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Em junho do ano seguinte, foi nomeado, pelo ministro da Fazenda Márcio Marques Moreira, consultor especial do Ministério da Fazenda e negociador chefe para assuntos da dívida externa do Brasil, cargo que exerceu até agosto de 1993 em Washington. Em 1992 Malan tornou-se presidente do Joint Audit Committee, do Banco Mundial.

Fonte CPDOC/FGV: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pedro-sampaio-malan>

A trajetória de Pedro Sampaio Malan reflete toda uma formação acadêmica em colégios de referência na educação básica e no ensino superior em uma tradicional instituição de ensino brasileira, além de uma sólida referência familiar, principalmente sendo o tio um importante comandante das forças armadas no período mais autoritário da ditadura civil-militar no Brasil. Malan segue uma trajetória acadêmica na pós-graduação em instituições de ponta no Brasil e no exterior e exerce cargos importantes no setor privado no mercado financeiro em nível nacional e internacional, além de atuar como professor em instituições renomadas.

O Instituto de Economistas é mais uma instituição de referência onde atua como fundador e primeiro diretor, além da sua atuação em organismos internacionais multilaterais e de apoio servindo como porta de entrada para uma carreira abrangente de muito poder e prestígio coroada no cargo de presidente do Banco Central no governo de Fernando Henrique Cardoso. A sua trajetória é típica de um membro da classe dominante que estabelece vínculos familiares com os tentáculos lastreados pelo poder militar a partir de seu tio, da formação escolar e acadêmica e suas diversas incursões no setor público e privado em nível nacional e internacional, conseguindo assim acumular capitais importantes e galgar espaços de prestígio e poder político e econômico.

Henrique de Campor Meirelles

Família: Henrique de Campos Meireles nasceu em Anápolis (GO) no dia 31 de agosto de 1945, filho do advogado Hegesipo de Campos Meireles e da estilista Diva Silva Campos. Seu avô materno, Graciano da Costa e Silva, foi por três vezes prefeito de Anápolis. Seu pai exerceu interinamente o cargo de interventor federal em Goiás durante a administração de Joaquim Machado de Araújo (1946-1947). Seu tio Jonas Ferreira Alves Duarte, eleito vice-governador de Goiás em 1950, assumiu por três vezes a chefia do Executivo estadual em substituição ao governador Pedro Ludovico (1951-1954). Seu primo Aldo Arantes foi presidente da União Nacional dos Estudantes (1961-1962) e deputado federal em várias legislaturas. Um outro primo, Haroldo Duarte, foi deputado federal na legislatura 1963-1967.

Formação educacional e itinerário profissional: Henrique Meireles realizou os estudos secundários no Liceu de Goiânia, onde iniciou sua atuação política como líder estudantil. Presidente do grêmio acadêmico de seu colégio comandou, em 1962, uma greve de estudantes contra o aumento das passagens de ônibus na capital. Ligado à Juventude Estudantil Católica, sofreu cerrada oposição do Partido Comunista Brasileiro (PCB) quando de sua eleição para a presidência da Confederação dos Estudantes Goianos em 1963.

Concluído o ensino médio, ingressou no curso de engenharia da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Formado em 1972, especializou-se em engenharia de produção. No início da carreira, trabalhou como industrial e chegou a montar uma fábrica para a produção de blocos de concreto. Suas atividades como empresário não teriam, contudo, vida longa.

Em 1974, decidido a trabalhar no mercado financeiro, mudou-se para o Rio de Janeiro e ingressou no Banco de Boston. Foi o início de uma longa e prestigiosa carreira na instituição – à qual estaria ligado por quase 30 anos. Já no ano seguinte, assumiu o cargo de diretor-superintendente da Boston Leasing. Exerceu essa função até 1978, ano em que concluiu mestrado em ciências da administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

De 1981 a 1984, ocupou a vice-presidência do Banco de Boston no Brasil. Nesse mesmo período, presidiu a Associação Brasileira das Empresas de Leasing. Em 1984 realizou um curso de especialização em administração avançada na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. De volta do Brasil, assumiu a presidência do Boston no país. Durante sua gestão, decorrida até 1996, ampliou consideravelmente os ativos da sucursal brasileira do banco. Nesse meio tempo atuou ainda como diretor-executivo da Federação Brasileira de Bancos (1989-1996) e presidiu a Associação Brasileira de Bancos Internacionais (1989-1996) e a Câmara Americana de Comércio (1995-1997).

O sucesso de sua administração levou-o ao cargo de presidente mundial do Banco de Boston em 1996, quando se tornou o primeiro estrangeiro a presidir um banco americano nos Estados Unidos. Três anos depois, o Boston fundiu-se com o Fleet Financial Group, e Meireles assumiu a presidência do Global Bank do FleetBoston Financial, que exerceu até 2002, tornando-se responsável pelos setores de atacado da instituição nos Estados Unidos e de todas as operações internacionais do grupo. Paralelamente, desempenhou também as funções de membro do conselho da Bolsa de Mercadorias e Futuros, em São Paulo (2001-2002) e do Conselho das Américas, em Nova York (2002), além de ter se tornado, no decorrer de 2001, diretor da Câmara de Comércio Brasil-Estados Unidos, também em Nova York.

Na área acadêmica, foi agraciado em 1997 com o título de doutor *honoris causa* pelo Bryant College, de Rhode Island. Além disso, passou a integrar os conselhos consultivos de várias instituições universitárias norte-americanas. No ano seguinte, em Harvard, tornou-se membro do Comitê de Conselheiros da Iniciativa de Políticas Corporativas e do Conselho Consultivo do Reitor da Faculdade de Administração Pública. Em 1999 foi indicado para ocupar este último cargo na Faculdade de Administração do Massachusetts Institute of Technology, em Cambridge. Durante o ano 2000 passou a fazer parte do Conselho de Administração do Boston College.

Em 2001, Meireles começou a preparar sua saída do FLEETBOSTON e anunciou a intenção de candidatar-se a algum cargo eletivo no Brasil. Em passagem pelo país, deu início às articulações visando seu futuro político. Recebeu convites para ingressar no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e no Partido da Frente Liberal (PFL) e chegou a negociar com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Em outubro, no entanto, decidiu acatar sugestão do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), e filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Em julho de 2002, ano em que se tornou membro do Conselho Consultivo do Centro de Assuntos Latino-Americanos da Universidade George Washington, e no qual atuaria até o ano seguinte, aposentou-se do FLEETBOSTON e voltou em definitivo para o Brasil. No pleito de 6 de outubro, candidatou-se a deputado federal pelo PSDB de Goiás. Com cerca de 183 mil votos, foi o deputado mais votado de seu estado. Também em outubro, Luís Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito presidente da República com quase 53 milhões de votos, depois de derrotar no segundo turno o candidato José Serra (PSDB).

Fonte CPDOC/FGV: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/meireles-henrique>

No caso de Henrique Meirelles seus capitais são herdados a partir de uma família tradicional e atuante no estado de Goiás com um vasto quadro de parentes que exerceram quadros políticos ao longo de gerações. Seu patrimônio social familiar lhe permitiu adquirir outros capitais de ordem acadêmica e profissional. Meirelles é um quadro técnico da área de administração de empresas e mais tarde do mercado financeiro sendo o primeiro estrangeiro a assumir a cadeira de presidente de um banco estadunidense o que lhe permitiu alçar vãos ainda mais altos na administração estatal

e novamente no conselho de empresas nacionais e estrangeiras, além do próprio mercado financeiro. Seus capitais políticos, sociais e acadêmicos lhe permitiram lapidar sua carreira o que lhe confere um indivíduo bem posicionado na classe dominante, sendo mais um presidente do Banco Central com fortes conexões com o mercado financeiro e o setor privado nacional e internacional corroborando a tese de que os indivíduos que assumem postos chave nessa instituição têm fortes vínculos com o capital financeiro internacional, mantendo assim as preferências decisórias da política econômica em face às determinações dos interesses do “mercado” em detrimento de uma política monetária menos austera para a população.

Gustavo Henrique de Barroso Franco:

Família: nasceu no Rio de Janeiro em 10 de abril de 1956, filho de Guilherme Arinos Lima Verde de Barroso Franco e de Maria Isabel Barbosa de Barroso Franco. Seu pai, amigo e colaborador próximo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945; 1951-1954), foi chefe de gabinete de dois ministros da Fazenda – Gastão Vidigal (1946) e Horácio Lafer (1951-1953) – e colaborou na fundação, em 1952, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), escrevendo seu estatuto e integrando a sua primeira diretoria. Foi, ainda, sócio do Banco Garantia.

Mais tarde casou-se com Cristiana Mfra de Laet Barroso Franco, que foi diretora da Erco Engenharia S.A. empresa de sua família, e com ela teve quatro filhos.

Formação acadêmica e itinerário profissional: De 1975 a 1979, Gustavo Franco fez o curso de economia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi professor visitante do Centro de Estudos Monetários e de Economia Internacional da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, de 1981 a 1982, e nesse último ano tornou-se mestre pela PUC-Rio, tendo sua dissertação conquistado o Prêmio BNDES de Economia e sido publicada em 1983 com o título *Reforma monetária e instabilidade durante a transição republicana*.

Em 1984 mudou-se para os Estados Unidos, onde foi professor visitante no National Bureau of Economic Research (NBER); no ano seguinte, desempenhou a mesma função no Center of European Studies e no Center for International Affairs (CFIA). Em 1985 obteve o grau de Master of Arts e, em 1986, o Ph D, ambos na Universidade de Harvard. Sua tese de doutorado, sobre o fenômeno da hiperinflação ocorrido na Alemanha, Polônia, Áustria e Hungria na década de 1920, também seria premiada, em 1987, pela Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec).

De volta ao Brasil em 1986, tornou-se professor e pesquisador do Departamento de Economia da PUC-Rio, dedicando-se ao estudo da inflação, da estabilização e da economia internacional. De 1986 a 1993, trabalhou ainda como consultor em assuntos econômicos.

Durante a presidência de Itamar Franco (1992-1994), com a posse de Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Fazenda em 21 de maio de 1993, passou a integrar, por indicação de Pedro Malan, juntamente com Winston Fritsch e Edmar Bacha, seus colegas na PUC, a equipe ministerial. De acordo com o jornal *Folha de S. Paulo* (27/6/2009), já nessa época era filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), mesmo partido de Fernando Henrique. Como secretário-adjunto de política econômica do Ministério da Fazenda, atuou na montagem da Secretaria de Política Econômica.

Com a posse de Pedro Malan na presidência do Banco Central em 9 de setembro de 1993, Gustavo Franco assumiu, no mesmo dia, a Diretoria de Assuntos Internacionais da instituição.

Gustavo Franco retornou ao quadro docente da PUC-Rio ainda em 1999. Foi, no período 1999-2000, professor-visitante no Center for Research on Economic Development and Policy Reform (CREDPR), da Universidade de Stanford. Em 2000, fundou a Rio Bravo Investimentos, empresa de serviços financeiros, fusões, aquisições, investimentos e securitizações, tida no mercado como pioneira no “ativismo corporativo”, pelo qual a empresa compra papéis de outra empresa, não apenas com fins especulativos, mas também para conseguir uma cadeira no seu conselho de administração, abrindo caminho para a implementação da “governança corporativa”, tendo em vista torná-la mais eficiente e produtiva. Em 2001, foi professor-visitante na University of California, Los Angeles (UCLA).

Fonte CPDOC/FGV: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/franco-gustavo>

No caso de Gustavo Franco a origem familiar também é um capital social e político importante para a aquisição de capitais que ao herdar possibilita obter acesso a uma cultura que o conduza a estudar ciências econômicas e galgar posições acadêmicas ao longo da carreira. A instituição na formação acadêmica inicial continua regrada de prestígio principalmente nessas áreas que envolvem engenharia e economia e serve como ponte para as futuras especializações nos EUA.

Os três presidentes do Banco Central até aqui posicionaram as suas carreiras com fortes alicerces de capitais lastreados pelas famílias, inserção acadêmica-profissional e como atores relevantes no setor privado, principalmente no mercado financeiro e nos governos. Gustavo Franco passa pela academia como professor, pelos aparelhos de Estado, instituições de pós-graduação no setor privado em nível internacional e mais tarde como sócio fundador de empresas ligadas ao mercado financeiro e outras empresas de áreas distintas; o caso da sua esposa; abrindo possibilidades distintas de inserções múltiplas, inclusive de base familiar com possível herança de capitais para as gerações seguintes.

Para essa apresentação apenas consideramos a síntese das carreiras e dos itinerários biográficos extraídos do CPDOC da FGV porque não teríamos como avançar devido as limitações de espaço nesse formato de publicação. Mas, certamente essa prévia de investigação e análise procurou instigar o leitor para o aprofundamento dos estudos e das possibilidades de investigação que a genealogia proporciona para a sociologia, a história e a própria ciência política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa abordagem que envolve a exposição de uma das principais instituições brasileiras requer minucioso trabalho de investigação e análise econômica e sociológica, como uma aproximação necessária e urgente entre as ciências sociais aplicadas e humanas. Na verdade, as ciências humanas estão sinérgica e holisticamente interligadas por abordagens multidisciplinares e transversais, mesmo que o recorte epistemológico aponte para uma metodologia diferente de investigação em determinados momentos. A sociologia econômica e política necessitam de uma aproximação impulsionada pela dinâmica do capitalismo global em tempos de financeirização neoliberal com suas formas de acumulação e reprodução.

O Banco Central assumiu uma relevância crucial para a economia brasileira a partir do Plano Real principalmente onde o fluxo de capitais na onda neoliberal tomou proporções mundializadas. As conexões entre o Estado e o setor privado em dimensões globais passam em grande medida pelas decisões da política econômica, centralizadas atualmente pelo Comitê de Política Monetária (COPOM) do Banco

Central do Brasil. Conhecer os mecanismos de suas políticas torna-se crucial para compreendermos o funcionamento da dinâmica do capitalismo e dos desdobramentos das políticas sociais e de infraestrutura, já que as medidas decididas e adotadas por essa instituição refletem sobre o conjunto da economia nacional, e, evidentemente passa pela concentração de poderes de ordem política e econômica, onde a classe dominante acumula riquezas e perpetua poder e privilégios em detrimento das condições sociais da esmagadora maioria da população brasileira.

No debate sobre a análise das instituições é crucial exigirmos um recorte de investigação e análise sociológica dos atores diretamente envolvidos nos aparelhos decisórios do poder do estado. Se nos debruçarmos a identificar e analisar sociologicamente as famílias e os demais capitais envolvidos nessa imbricada dialética percebemos que as classes sócias são fundamentais nesse processo.

A análise das instituições, em particular as econômicas suscitam um debate sociológico que inclua o pertencimento dos indivíduos a capitais familiares, educacionais-culturais, profissionais, políticos entre outros como forma de organização econômica, política, social e cultural da sociedade onde a classe dominante se posiciona nas mais influentes e prestigiosas instituições como maneira de controlar e dominar os recursos a sua volta e perpetuar uma lógica de reprodução desses diversos e distintos capitais.

Ao analisarmos empiricamente a biografia apenas superficialmente de três dos principais presidentes do Banco Central na gestão Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva devido ao espaço destinado a esse trabalho preliminar identificamos que os atores envolvidos à frente dessa instituição partem de capitais familiares com fortes laços com o poder militar e político respectivamente e acumulam vantagens a medida que se inserem em instituições educacionais e acadêmicas de renome nacional e internacional.

A partir da formação acadêmica partem para assumir cargos de relevância em instituições do setor privado, em especial do capital financeiro no Brasil e no exterior. Além disso, atuam como professores no Brasil e em universidades de ponta dos EUA e Europa construindo uma carreira acadêmica de prestígio concomitantemente as suas inserções nos aparelhos de estado como atores relevantes do poder decisório e estando comprometidos com ações na direção da implementação de políticas de cunho liberais que favoreçam o mercado financeiro, inclusive em nível global.

Essas elites acadêmicas e profissionais não estão dissociadas das formas pelas quais a vida as lapidou em termos sociais, acadêmicos-culturais, políticos e econômicos formando um bloco de poder e estendendo tentáculos de dominação como fiéis representantes da classe dominante nas mais variadas formas e imbricadas inserções.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

FATTORELLI, Maria Lúcia. **Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados**. Brasília-DF: Inove, 2013.

MAURO, Gilmar; PERICÁS, Luiz B. **Capitalismo e luta política no Brasil na virada do milênio**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Ricardo Costa. Família importa e explica: **Instituições políticas e parentesco no Brasil**. São Paulo, LiberArs, 2018.

Revista Margem esquerda. **Boitempo**. São Paulo, ano 2018, n. 31, p. 48-49, set. 2018.

RIBEIRO, Alexandre Ogêda. **Regulação econômica e o papel do Banco Central do Brasil para o desenvolvimento econômico e social**, 2016.165 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

SOUZA, Jessé; VALIM, Rafael (coords). **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Contracorrente e Boitempo, 2018.

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pedro-sampaio-malan> acesso em 1 de maio de 2019.

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/meireles-henrique> acesso em 1 de maio de 2019

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/franco-gustavo> acesso em 1 de maio de 2019.

INTERDISCIPLINARIDADE FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO PONTO DE PARTIDA PARA O TRABALHO COLABORATIVO

Data de aceite: 20/12/2019

Marília Piazzini Seno

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília-SP

Simone Aparecida Capellini

Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília-SP

RESUMO: O trabalho colaborativo entre o fonoaudiólogo educacional e o professor serve como subsídio para o planejamento de ações de promoção da aprendizagem. Este estudo teve como objetivo investigar e caracterizar as principais dúvidas dos professores da Rede Municipal da Educação de Marília/SP relacionadas aos aspectos fonoaudiológicos. Foi caracterizado como exploratório-descritivo. Participaram 507 professores de 50 escolas municipais, que redigiram uma única dúvida durante o Horário de Estudo em Conjunto. Todas as questões foram transcritas e organizadas em um único corpus submetido ao software IRAMUTEQ. O corpus foi separado em 502 comentários e dividido em quatro classes. A retenção de segmento de texto foi de 351 deles (69,92%). A classe 4, representou (16,2%) e fez referência à dislexia. Em oposição ficaram

as classes 1, 2 e 3: a classe 3 representou 22,2% dos comentários e apresentou as palavras “idade”, “normal” e “considerar” como mais frequentes; classe 1 agrupou 29,9% dos comentários; destacando as palavras “audição”, “aprendizagem”, “dificuldade” e “distúrbio” e a classe 2, que obteve a maior quantidade de comentários (31,6%) destacou os termos “escrita”, “troca”, “falar” e “letra”. Conclui-se que conhecer as dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula é o primeiro passo para que o profissional especializado tenha oportunidade de refletir e planejar ações que sejam efetivas e contribuam para o fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Fonoaudiologia. Práticas Interdisciplinares.

ABSTRACT: The joint action between the speech therapist and the teacher contributes to the planning of actions to promote learning. This study aimed to investigate and characterize the main doubts of teachers of public schools in Marília/ SP related to speech therapy aspects. It was characterized as exploratory-descriptive. 507 teachers from 50 schools participated, who wrote a single question in their weekly meeting times. All questions were transcribed and organized in a single corpus submitted to the IRAMUTEQ software. The corpus was separated into 502 comments and divided into

four classes. Text segment retention was 351 of them (69.92%). Class 4 represented (16.2%) and referred to dyslexia. In opposition were classes 1, 2 and 3: class 3 represented 22.2% of the comments and presented the words “age”, “normal” and “consider” as more frequent; class 1 pooled 29.9% of the reviews; highlighting the words “hearing”, “learning”, “difficulty” and “disturb” and class 2, which got the most comments (31.6%) highlighted the terms “writing”, “exchange”, “speaking” and “letter”. It is concluded that knowing the difficulties faced by the teacher in the classroom is the first step for the specialized professional to have the opportunity to reflect and plan actions that are effective and contribute to the pedagogical practice.

KEYWORDS: Education. Speech Therapist. Interdisciplinary Placement.

1 | INTRODUÇÃO

A resolução nº 309/2005 do Conselho Federal de Fonoaudiologia aponta várias possibilidades de atuação profissional do fonoaudiólogo no campo da educação: capacitação e assessoria; planejamento; desenvolvimento e execução de programas; observações; triagens e orientações quanto ao uso da linguagem, motricidade oral, audição e voz; ações junto ao ambiente escolar que favoreçam as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem; além das contribuições na realização do planejamento e das práticas pedagógicas de instituições educacionais (CFFa, 2005).

Entende-se que para exercer sua função com competência e responsabilidade, de acordo com o disposto no Art. 3º da mesma resolução, é primordial que o fonoaudiólogo conheça as políticas de educação definidas em âmbito federal, estadual e municipal, bem como os programas, projetos e ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Deve ter, ainda, conhecimento aprofundado da inter-relação dos diversos aspectos fonoaudiológicos com os processos e métodos de aprendizagem no ensino regular e especial. Com base nessa compreensão de parceria, a assessoria fonoaudiológica no contexto educacional passa a ser subsidiada pelo conhecimento construído e partilhado de forma colaborativa com os profissionais da Educação, em particular, com o professor (GIROTO; CAVALHEIRO, 2013).

A formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar sua atuação. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo da formação (IMBERNÓN, 2010). O trabalho colaborativo entre profissional e educador serve como subsídio para o planejamento de ações. Compartilhando conhecimentos específicos é possível

auxiliar o fazer pedagógico direcionando o olhar do professor e contribuindo com o desenvolvimento do aluno.

O professor é facilmente capaz de perceber qual aluno não acompanha os demais colegas; porém, não sabe como agir diante dessas situações. E, é nesse momento, que a figura desse profissional especializado entra como mediadora da situação: observa, avalia, questiona, orienta, encaminha e direciona o caso. Possibilita, dessa forma, o direcionamento das ações do professor, auxilia no planejamento, propõe o uso de estratégias diferenciadas, sugere adequações curriculares, entre outros (BRASIL, 2015).

Diante disso, este estudo teve como objetivo investigar e caracterizar as principais dúvidas dos professores da Rede Municipal da Educação de Marília/SP relacionadas aos aspectos fonoaudiológicos.

2 | METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como exploratório-descritivo e faz parte de uma pesquisa registrada na Plataforma Brasil - CEP-CONEP, sob nº CAAE 957998.

Participaram da pesquisa 507 professores das 50 escolas municipais da Rede Municipal da Educação do município de Marília/SP, sendo 316 de Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e 191 de Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs. Durante o Horário de Estudo em Conjunto – HEC, a pesquisadora solicitou que redigissem uma única dúvida sobre assuntos da área de Fonoaudiologia, tais como voz, audição, linguagem oral e escrita, numa folha de papel em branco. A coleta de dados foi realizada durante o primeiro semestre de 2017. Como critério de inclusão para esta pesquisa, o participante deveria lecionar na Rede Municipal da Educação.

Para análise de conteúdo foi utilizada a proposta de Minayo (2000), constituída por três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados/ interpretação⁷. Todas as questões foram transcritas e organizadas em um único corpus submetido ao software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) que possibilita diferentes tipos de análise desde lexicografia básica e cálculo de frequência de palavras até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente e análises de similitude (CAMARGO; JUSTO, 2013).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa IRAMUTEQ reconheceu a separação do corpus em 502 comentários. A retenção de segmento de texto foi de 351 deles (69,92%). Quanto à

origem dos segmentos 37,2% eram de professores de EMEI e 62,8% de professores de EMEF. O corpus foi dividido em quatro classes, separadas em dois grupos (Figura 1).

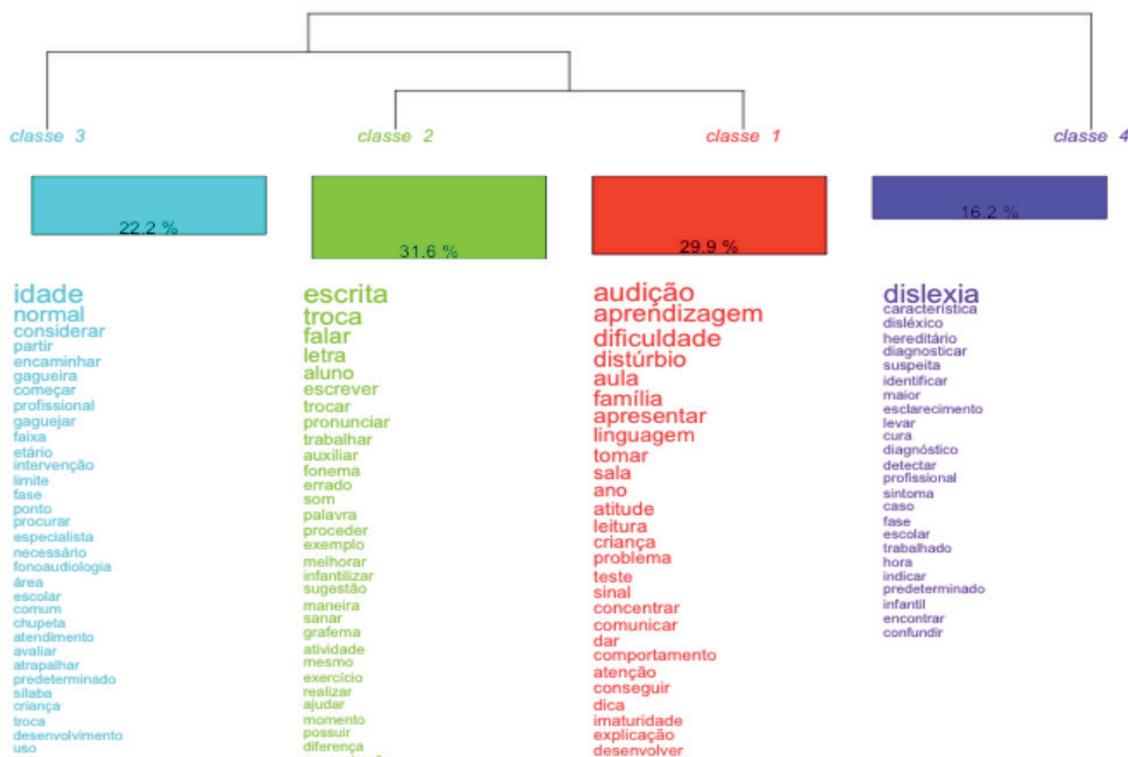


Figura 1: Dendrograma de classes sobre as dúvidas dos professores relacionadas aos aspectos fonoaudiológicos

A classe 4, representou a menor quantidade de comentários (16,2%) e fez referência à dislexia. As dúvidas apresentadas dizem respeito às características do transtorno, hereditariedade, diagnóstico, suspeita e identificação. Em oposição ficaram as classes 1, 2 e 3: a classe 1 foi composta por 29,9% dos comentários. As palavras mais frequentes foram “audição”, “aprendizagem”, “dificuldade” e “distúrbio”. A classe 2 obteve a maior quantidade de comentários (31,6%). Seus elementos fazem alusão à “escrita”, “troca”, “falar” e “letra”. A classe 3 representou 22,2% dos comentários e apresentou as palavras “idade”, “normal” e “considerar” como mais frequentes. Os elementos que compõem esta classe apontam a preocupação dos professores com a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral (Figura 2).

Classe	Comentários em %	Palavras de maior frequência na classe	Dúvidas apresentadas pelos professores
1	29,9	audição aprendizagem dificuldade distúrbio	<p>“Como devo trabalhar com alunos com dificuldades na fala e na leitura?”.</p> <p>“Existem testes de audição simples, que nós educadores podemos usar para detectar problemas de audição?”</p> <p>“Como diferenciar a dislexia da dificuldade de aprendizagem?”</p> <p>“As crianças que apresentam problemas na fala têm mais problemas de aprendizagem?”</p> <p>“Como auxiliar a criança quando existem trocas de letras para na leitura?”</p>
2	31,6	escrita troca falar letra aluno	<p>“Até que ponto as trocas de fonemas fala pode prejudicar a escrita?”</p> <p>“Por que algumas crianças demoram a falar?”</p> <p>“O que fazer com os alunos que falam corretamente, mas no momento da escrita acabam trocando as letras P por B, T por D e V por F?”</p> <p>“Até qual idade é considerado normal a criança não pronunciar corretamente todas as palavras?”</p> <p>“Até que ponto as trocas de fonemas (na fala) pode prejudicar a escrita?”</p>
3	22,2	idade normal considerar	<p>“Até que idade é considerado normal as trocas na fala de uma criança ?”</p> <p>“Entre a idade de dois a três anos é normal a criança gaguejar?”</p> <p>“Até que idade o uso da chupeta é aceitável?”</p> <p>“Até que ponto os problemas de fala podem atrapalhar a aprendizagem da criança?”</p> <p>Há fases no desenvolvimento da fala de uma criança? Elas podem ser segmentadas por faixa etária?”</p>
4	16,2	dislexia característica hereditário	<p>“A dislexia é um problema hereditário?”</p> <p>“O que causa a dislexia?”</p> <p>“Quais os sinais que aparecem que devemos suspeitar de um aluno disléxico?”</p> <p>“O professor pode detectar a dislexia?”</p> <p>“Em qual idade é possível detectar a dislexia ?”</p> <p>“A dislexia tem cura?”</p> <p>“É possível detectar a dislexia na educação infantil?”</p>

Figura 2: Distribuição das dúvidas dos professores por classes considerando a frequência das palavras que compuseram o corpus.

As dúvidas apresentadas pelos professores que participaram deste estudo mostraram a importância do trabalho em parceria entre escola e profissionais especializados. As questões formuladas estavam relacionadas a assuntos específicos da área fonoaudiológica cujo conhecimento não é de domínio do professor. Autores referem que existe uma lacuna na formação dos professores alfabetizadores brasileiros que não tem sido suprida pela formação básica e pós-graduação, bem como pelas formações em serviço (MEDEIROS; 2012, PINTO; 2012). O reconhecimento da importância da atuação do Fonoaudiólogo nas escolas pode ser confirmado ao verificarmos que sua contratação é prevista com recursos públicos destinados à manutenção do sistema educacional.

Verificou-se que 31,6% das dúvidas concentraram-se na classe 2, tendo como maior frequência as palavras “escrita, troca, falar, letra, aluno”. Os questionamentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral, contemplaram tanto as alterações articulatórias como as consequências dessas alterações no processo de alfabetização. O sistema fonológico organiza-se ao longo do desenvolvimento da linguagem oral, devendo acompanhar o seu crescimento. Do ponto de vista da fala, pode-se afirmar que, por volta dos 48 meses de idade (OTHERO, 2005), é possível que todos os sons estejam adquiridos e organizados, de modo a permitir que a expressão oral se faça sem dificuldade.

Na classe 1, concentrou 29,9% das dúvidas e as palavras “audição” e aprendizagem” apareceram com maior frequência. As questões apresentadas na Figura 2, quanto à audição, referem-se à preocupação na detecção de uma perda auditiva e na forma que se deve trabalhar com esse aluno. A inclusão do aluno com deficiência auditiva deve ser auxiliada por um fonoaudiólogo uma vez que este é o profissional habilitado para trabalhar com aspectos relacionados à audição. Além das orientações sobre o aparelho de amplificação sonora utilizado, melhor posicionamento do aluno em sala de aula, estratégias pedagógicas indicadas, ele poderá contribuir com a equipe escolar para a elaboração da adequação curricular necessária assim como para intermediar as parcerias com os serviços da saúde.

Quanto à aprendizagem, houve preocupação dos educadores em saber diferenciar as dificuldades dos transtornos Segundo a literatura, as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um grupo heterogêneo de manifestações que ocasionam baixo rendimento acadêmico nas tarefas de leitura, escrita e de cálculo matemático. Podem ser caracterizadas como transitórias e podem ocorrer em qualquer momento no processo de aprendizagem. (CAPELLINI; BUTARELLI; GERMANO, 2010). Já os transtornos de aprendizagem se caracterizam como uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, acrescentando ao transtorno de aprendizagem uma disfunção do Sistema Nervoso Central, relacionada a uma “falha” no processo de

aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto, caráter funcional (FLETCHER, 2009).

A classe 3 abrangeu 22,2% das dúvidas. Apesar das palavras de maior frequência terem sido idade, normal e considerar as questões estavam relacionadas aos mesmos assuntos discutidos na classe 2: aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Nessa categoria, apareceu também a palavra “gagueira”.

A gagueira é um transtorno crônico da fala (BLOODSTEIN, 1995) cuja principal característica é a ocorrência de disfluências involuntárias e frequentes, que interrompem o fluxo da fala e prejudicam o tempo do discurso. A gagueira do desenvolvimento persistente é um tipo do distúrbio que se inicia na infância e persiste por mais de 12 meses (LOGAN et al., 2008), sendo, geralmente, observada pela primeira vez entre 2 e 7 anos de idade e tendo início gradual (MAGUIRE et al., 2010). Diante de um aluno com disfluência de fala, algumas atitudes professor podem reduzir a frequência das repetições, prolongamentos, pausas e bloqueios. Ouvi-lo com atenção, não solicitar a repetição da frase, não pedir que tenha calma para falar e dar o tempo necessário para que conclua seu pensamento, são algumas delas.

O tema abordado na classe 4 foi a dislexia. Houve preocupação com sua definição, causa, sinais, prognóstico e tratamento. Apesar de ser um transtorno da aprendizagem, foi classificada pelo IRAMUTEC como uma classe a parte, destacando-se pela frequência com que seu termo apareceu nas questões elaboradas pelos professores e aparecendo deslocada à direita no eixo “x” da Figura 1.

A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizado pela dificuldade no reconhecimento de palavras, na soletração e na decodificação (NOGUEIRA, 2014). As falhas nos processos cognitivos, fonológicos e/ou visuais acarretarão o comprometimento da aquisição da leitura, da escrita e da ortografia (REID, 2016). O distúrbio atinge de 5 a 10% dos indivíduos, com maior prevalência no sexo masculino, na proporção de três para um (ALVES et al, 2011).

Tendo em vista as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar este estudo investigou e caracterizou as principais dúvidas relacionadas aos temas da fonoaudiologia comprovando, ainda que o conhecimento do fonoaudiólogo traz contribuições efetivas para a melhoria da qualidade do atendimento educacional realizado e propicia a construção de estratégias e meios de comunicação, que, muitas vezes, eram impossíveis de serem pensados em contexto escolar (MATSUMOTO; RAMOS, 2008).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação das dúvidas dos professores da Rede Municipal da Educação de Marília, foi possível caracterizá-las em quatro subgrupos que apontaram as principais dificuldades vivenciadas pelo professor na sala de aula regular. As questões apresentadas referiram-se a assuntos específicos da Fonoaudiologia, que demandavam conhecimentos profissionais não abordados na formação acadêmica pelo curso de pedagogia. Verificou-se que frente à demanda escolar atual em muitas situações o professor sente despreparado para atuar necessitando de orientações e formação complementar.

Conclui-se que conhecer as dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula é o primeiro passo para que o profissional especializado tenha oportunidade de refletir e planejar ações que sejam efetivas e contribuam para o fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. et al. Introdução à dislexia do desenvolvimento. **Dislexia. Novos temas, novas perspectivas**, p. 21-40, 2011.

BLOODSTEIN, O. **A handbook on stuttering**. Chicago: National Easter Seal Society, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2015. Publicado em 23/03/2015.

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas em Psicologia, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAPELLINI, S. A.; BUTARELLI, A. P. K. J.; GERMANO, G. D. **Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público**. Revista Educação em Questão, v. 37, n. 23, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução nº 309**. (2005, 01 de abril). Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Brasília, DF.

FLETCHER, J. M. et. al. **Transtornos de aprendizagem da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIROTO, C.R.M., CAVALHEIRO, M.T.P. (2013). A Intersetorialidade saúde e educação como dispositivo para promoção da inclusão social e educacional. In: **Fonoaudiologia na educação: a inclusão em foco**. São Paulo, SP: Expressão e Arte Editora. pp. 15-51.

IMBERNÓN F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOGAN, K.J.; MULLINS, M.S.; JONES, K.M. **The depiction of stuttering in contemporary juvenile fiction: implications for clinical practice**. Psychology in the Schools, v.45, n.7, p.609-626, 2008.

MAGUIRE, G. et al. **Exploratory randomized clinical study of pagoclone in persistent developmental stuttering: the examining pagoclone for persistent developmental stuttering study**. Journal of Clinical Psychopharmacology, v.30, n.1, p.48-56, 2010.

MATSUMOTO, M.A.S.; RAMOS, E.A. (2008). **Construindo redes de apoio: o papel do fonoaudiólogo que atua na educação básica e a parceria com o professor de educação especial**. In Anais do 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia. Campos do Jordão/SP, 2008. p. 842.

MEDEIROS M.C.G. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Coleção: Prata da Casa. Universidade Vale do Paraíba, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

NOGUEIRA, A.B. **Perfil de pesquisas relacionadas à dislexia: revisão de literatura**. Revista da Psicopedagogia, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 73-81, 2014.

OTHERO G.A. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. ReVEL. 2005;3(5):1-13.

PINTO C.M.R.G.F. **O dia-a-dia da dislexia em sala de aula**. Os conhecimentos dos professores do Primeiro Ciclo sobre alunos disléxicos. [Dissertação] Castelo Branco (Portugal): Instituto Politécnico Castelo Branco, 2012.

REID, G. **Dyslexia: A practitioner's handbook**. 5rd ed. New Jersey: Wiley, 2016. 502 p.

ESPAÇOS EDUCATIVOS UMA RELAÇÃO ENTRE ARQUITETURA E EDUCAÇÃO

Data de aceite: 20/12/2019

Data de submissão: 12/11/2019

Eduardo Trovó Palmieri

Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
(UNESP)

Departamento de Planejamento, Urbanismo e
Meio Ambiente

Presidente Prudente- SP

<http://lattes.cnpq.br/4233791137654665>

Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama

Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
(UNESP)

Departamento de Educação

Presidente Prudente- SP

<http://lattes.cnpq.br/9205877954788911>

RESUMO: Este artigo apresenta, como eixo central, uma breve análise da história da educação a partir dos espaços onde se manifestam as práticas educativas, buscando uma relação entre os mesmos espaços, as principais propostas pedagógicas e seus respectivos contextos históricosociais. Pretende-se, dessa forma, com um recorte que se inicia na Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média e Moderna, e atingindo as perspectivas e desafios do o século XXI,

estabelecer uma relação entre arquitetura e educação, buscando assim, uma compreensão a respeito do papel da arquitetura e do projeto do ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido é possível afirmar que a educação passou por diversas modificações, impactando não somente o conceito de educar, mas também, os lugares onde se manifesta. Este texto busca apontar a importância dos espaços construídos como fator preponderante dos processos educativos, visto que, no século XXI, muitos desafios surgem, uma vez que muitos espaços escolares parecem obsoletos, exigindo modificações, além de uma melhor compreensão e engajamento por parte dos arquitetos(as), educadores e responsáveis por projetar e intervir nos espaço de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: arquitetura e educação; espaços educativos; arquitetura escolar; espaços de aprendizado; edifícios escolares.

EDUCATIONAL SPACES A RELATIOSHIP BETWEEN ARCHITECTURE AND EDUCATION

KEYWORDS: architecture and education; educational spaces; learning spaces; school architecture; school buildings

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTÇÃO

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. (DELORS, 1996)

A educação pode permitir muitas reflexões e sentidos. A afirmação de Delors nos oferece uma base sobre sua ideia a respeito da educação, como algo que tem o objetivo de guiar a humanidade pelo mundo complexo. Ao analisarmos sua trajetória ao longo da história, notamos que em seu sentido mais amplo, a educação é reconstruída de acordo com cada momento historicosocial da nossa humanidade.

No entanto, Sabemos que as problemáticas, necessidades e alternativas, levantadas pela Comissão para a Educação do Século XXI e por MORIN, E. (2011), apresentam-se com diretrizes, que podem, quando relacionadas à análise dos espaços educativos ao longo da história e os estudos de KOWALTOWSKI, DORIS.C.C. (2011) e as diversas possibilidades de um espaço educativo “ideal” apresentados ao longo da história, criar alternativas para o projeto de espaços educativos.

A partir desses questionamentos, procura-se entender se as metodologias pedagógicas se adaptam aos lugares nas quais são desenvolvidas e se há uma influência das duas partes, em que o espaço contribui para as práticas definidas, sendo possível haver uma maneira de materializar valores e práticas pedagógicas, uma vez que partimos da premissa de que os espaços de ensino e aprendizado refletem os valores e a cultura de uma sociedade, contribuindo assim, para ressignificação dos espaços de ensino tradicionais no Brasil e no mundo.

Dessa forma, após confirmar essa relação, pode-se propor a seguinte hipótese: os espaços onde hoje ocorrem os processos de aprendizagem, que tiveram sua origem no século XIX, parecem não refletir as necessidades contemporâneas, esse trabalho se propõe a provar que os espaços podem e devem colaborar para potencializar as proposições do relatório de Delors (1996), de Edgar Morin (2011), para uma educação do século XXI, e outras diretrizes pedagógicas analisadas, pois acreditamos que o projeto e a materialização de um espaço educativo, isto é, que se propõe à utilização com fins educacionais, instrução e trocas de conhecimento, que reflita as propostas e estejam alinhadas com as propostas para uma educação contemporânea, é capaz de responder às demandas e necessidades atuais.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, tomamos como ponto de partida uma análise a respeito dos espaços educativos não formais e edifícios escolares, que representaram de alguma forma, momentos específicos da história da educação. A análise baseou-se em 2 critérios adotados:

1. Contexto historicosocial;
2. Princípios e metodologias pedagógicas;

Dessa forma, ao estabelecer o critério 1, tornou-se possível atingir uma compreensão mais holística e profunda a respeito das espacialidades onde a educação se manifestou ao longo dos diversos períodos históricos, permitindo uma melhor compreensão dos paradigmas educacionais de cada período. O critério 2, por sua vez, permitiu estabelecer uma relação entre: propostas pedagógicas (teóricas e metodológicas), aprendizado e espaço, contribuindo para o entendimento a respeito dos usos e configurações dos espaços e as propostas às quais os mesmos servem.

JUSTIFICATIVA

A relevância dessa discussão torna-se aparente quando partimos dos questionamentos e reflexões apresentados anteriormente, buscando validar a premissa de que os espaços educativos contemporâneos não correspondem às necessidades atuais, problemática que será discutida e validada no decorrer desse trabalho, contribuindo para o entendimento do papel da arquitetura na elaboração

Segundo KOWALTOWSKI (2011, P. 11-12), o ambiente físico escolar é, por excelência, o local do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O edifício escolar deve ser analisado como resultado da expressão cultural de uma comunidade, por refletir e expressar aspectos que vão além da sua materialidade. Assim, a discussão sobre a escola ideal não se restringe à um único aspecto, seja de ordem arquitetônica, pedagógica ou social: torna-se necessária uma abordagem multidisciplinar, que inclua o aluno, o professor, a área do conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização dos grupos, o material de apoio e a escola como instituição e lugar.

Neste cenário, a pergunta que se faz é: as instituições escolares e os espaços destinados às práticas de ensino e aprendizagem, contribuem para atender as propostas de uma educação para o século XXI? Com essa reflexão e outras análises, percebemos a importante relação a se estabelecer entre espaço, arquitetura e educação.

DISCUSSÕES LEVANTADAS

ANTIGUIDADE CLÁSSICA (SÉC VIII A.C. à V D.C.) - EDUCAÇÃO E ESPAÇOS PÚBLICOS

“É na Grécia que começa a História da Educação, com sentido da nossa realidade educativa atual. De fato, são eles que, pela primeira vez, colocam a educação como problema. Já na literatura grega se veem sinais de questionamentos do conceito, seja na poesia, seja na tragédia, seja na comédia.” (DE SOUZA, 2006, p.33)

A Antiguidade Clássica, define-se como um momento histórico de suma importância, para a formação da civilização e do conhecimento ocidental. O período marcado pelos grandes filósofos nos aponta uma direção bastante clara para o início da análise das bases da educação, do aprendizado e por fim, do conhecimento.

Nesse momento, começamos a ter uma compreensão mais ampla a respeito da educação, do conhecimento e da instrução, bem como os locais onde se manifestam. Percebemos, uma visão sobre a educação como “preparação para a vida”, e desenvolvimento individual, estimulando o desenvolvimento da personalidade, das formas de expressão e valores individuais, conceito que nos ajuda a compreender os próximos acontecimentos a respeito da educação e os espaços a ela relacionados.

Em termos de espacialidade, os espaços públicos e abertos tomaram significativa importância para a disseminação do conhecimento e das trocas de experiências. Portanto, o processo de desenvolvimento do conhecimento era praticado, em sua maioria nos espaços abertos, ao ar livre. Logo, não é exagero afirmar que o ambiente de ensino, era a própria cidade grega. No entanto, os “espaços abertos” e públicos, potencializadores de conhecimento viriam a dar lugar à um conhecimento mais restrito e enclausurado.

VIII a.C. a V d.C. ANTIGUIDADE		
PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS	ESPAÇOS	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> . Baseado nas virtudes . A educação com condução para o conhecimento e preparação para a vida . O conhecimento como processo . O princípio da curiosidade . Desenvolver o indivíduo em sua totalidade . Valorização do corpo e intelecto 	<ul style="list-style-type: none"> . Ágora . Teatros . Academias e Liceus . Ginásios . Gineceu e Androceu (privados) 	<p>Espaços públicos e abertos</p>

Figura 1 – Relação entre princípios educacionais, espaços e características espaciais na Antiguidade Clássica

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

IDADE MÉDIA (SÉCULOS V À XV) - EDUCAÇÃO E ESPAÇOS FECHADOS

Nesse período da história, a educação passa por momento histórico considerado por muitos estudiosos como “Idade das Trevas”. No entanto, esse foi um período

marcado pela produção de conhecimento, mas um conhecimento ainda restrito a espaços e classes específicas. Segundo DE SOUZA, (2006, p.16): “[...] a produção intelectual da humanidade no período medieval sempre esteve ligada a duas grandes questões: a fé e a razão.”

O conhecimento permanecia nos ambientes pouco iluminados, compartimentados e enclausurados, onde o conhecimento era individual, introspectivo e silencioso, de pertencimento restrito a determinadas classes e espaços, principalmente nos mosteiros, catedrais, abadias e suas bibliotecas, espaços significativos da educação nesse período.



Figura 2 - Relação entre princípios educacionais, espaços e características espaciais na Idade Média

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

A IDADE MODERNA (SÉCULO XV À XVIII) - A EDUCAÇÃO CONQUISTA NOVOS ESPAÇOS

Durante o período do renascimento as bases educacionais passam por mais uma grande modificação. Nesse momento, como aponta o próprio nome atribuído à essa nova mentalidade que protagonizou o período, há um processo de profunda transformação em diferentes esferas do contexto historicosocial, abrangendo diversos aspectos da sociedade.

Nesse processo, os espaços destinados ao desenvolvimento do conhecimento não apontam diferenças significativas das espacialidades predominantes na Idade Média, mas foi durante este período que as bases para os próximos acontecimentos foram lançadas, e viriam a contribuir para a democratização da educação, resultando em uma diversidade maior de espaços escolares.



Figura 3 - Relação entre princípios educacionais, espaços e características espaciais na Idade Moderna

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Percebe-se, portanto, que os espaços escolares irão seguir as tendências humanistas. Segundo MANACORDA (2006), haveria uma forte presença dos utopistas que construíram a base para as reflexões pedagógicas dos anos seiscentos, sendo que, dentre eles, destaca-se Comenius (1592 – 1670), considerado o fundador da didática moderna, foi um dos grandes responsáveis pelo pensamento educacional da época, tendo criado o primeiro programa de escolarização universal, que preconizou uma escola elementar, na qual todos deveriam ter acesso – ricos, pobres, homens e mulheres.

Como nos assegura Kowaltowski (2011), os propósitos pedagógicos de Comenius afirmavam a interdisciplinaridade, a afetividade do educador e a relação entre família e escola como elementos fundamentais no processo educacional. Seu conceito de educação privilegiava o desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico, com base na experiência, na observação e na ação, para construir o homem religioso, social político, racional, afetivo e moral: um ser humano integral, estabelecendo uma perspectiva pedagógica sustentada por uma teoria humanista e espiritualista da sua formação. Comenius também propôs um ambiente escolar com as seguintes características: arejado, bonito, com espaço livre e ecológico, capaz de favorecer a aprendizagem.

Nesse momento, a influência do racionalismo e empirismo tiveram importância na formação dos ideais que determinaram as novas formas de pensar a educação,

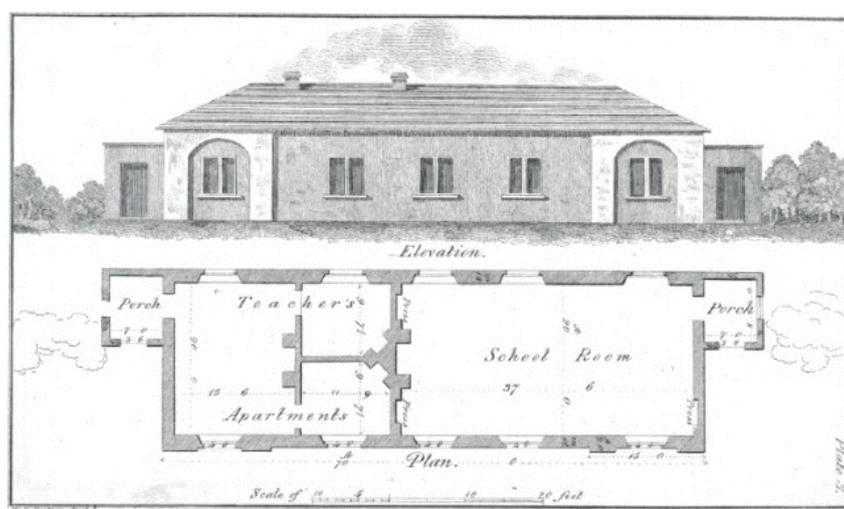
tornando-se evidente o papel de Comenius na contribuição dos paradigmas educacionais, e conseqüentemente nos espaços escolares, uma vez que observamos o que parece ser o início de uma preocupação com a aprendizagem e uma formação humanista e integral.

IDADE CONTEMPORÂNEA (SÉCULOS XVIII À XXI) E MODELOS ESCOLARES NOS SÉCULOS XVIII E XIX

“Antes da ampliação da educação e do estabelecimento do ensino público na Europa e nos Estados Unidos, há exemplos importantes de arquitetura escolar da Idade Média na Europa. A escola de sala única dominava, até o século XV. [...] Essa tipologia de edificação escolar continuou uma referência construtiva, principalmente para escolas do meio rural. O ambiente de ensino é ocupado por alunos de várias idades, com o professor, às vezes auxiliado por jovens seminaristas.” (KOWALTOVSKY, 2011, p.65)

Apesar de dominar até o século XV, as escolas de ambiente único ainda apareciam nos séculos XVIII e XIX.

“Na Inglaterra, a sala única apresenta-se em forma de espaços retangulares estreitos e longos, com bancos alinhados ao longo de duas paredes mais compridas da sala. Às vezes, o espaço central é ocupado pelo fogão e pelo pódio do professor. Dessa forma, permite-se a comunicação visual de alunos sentados de um ou outro lado da sala, com boa iluminação e aberturas altas nas quatro paredes. Em alguns casos, cada banco tinha a sua especificidade de aprendizado. Assim, um banco era reservado para o ensino do Novo Testamento, outro para o catecismo e outro para treinar a escrita.” (KOWALTOVSKY, 2011, p.65)



“William Deane Butler’s model plan for a schoolhouse”, - Planta-modelo de uma escola anexa à casa.

Fonte: publicada em “The Schoolmaster’s Manual, 1825”.

Notamos a influência de algumas tipologias escolares marcantes desse período: a primeira delas, se refere às escolas que funcionavam em pequenos espaços,

muitas vezes anexos à moradia do professor. Percebe-se nesse modelo, uma certa adaptação dos espaços educativos em construções previamente instaladas, localizadas em pequenos espaços urbanos em ambiente ainda moldados à educação em casa, que além de não serem projetadas para esse fim, não apresentavam condições de atender grandes quantidades de crianças.

A divisão da escola em salas de aula por idade foi defendida por Comenius no século XVI, e as escolas jesuítas do século XVII consagram essa organização educacional na arquitetura escolar. Surgem prédios escolares com salas de aula dispostos em um corredor central.

A PRIMEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL (1840-1870) - EDUCAÇÃO E ESPAÇOS FABRIS

Sabemos que a Primeira Revolução industrial, que eclodiu na Inglaterra, durante o século XIX, trouxe inúmeras mudanças para o contexto social da época e também na era contemporânea, e seus impactos atingiram significativamente a relação das pessoas com a educação e seus espaços.

A educação, portanto, adquire um caráter instrumental, com o objetivo de preparar o operário para produção, sem abrir questionamentos a respeito da ordem social vigente.

“A Educação é, nessa perspectiva, fator de produção. É preciso contar, para serviços industriais mais especializados, com trabalhadores que tenham um mínimo de escolaridade em termos de cultura geral (matemática, ciências e tecnologia etc), que permita “treinamento em serviço” para atender à especificidade da indústria empregadora.” (DE SOUZA, 2006, p. 125-126).

Como nos assegura KOWALTOWSKY (2011), a Inglaterra foi o primeiro país com acentuada industrialização no século XIX. Em 1833, o “Factory Act” introduziu a obrigatoriedade de duas horas de instrução por dia para as crianças das fábricas. Percebe-se que a situação era preocupante. Crianças exerciam altas jornadas de trabalho em espaços insalubres, condição importante para as medidas que viriam a ser tomadas com relação aos espaços escolares futuramente, como H. Kendall arquiteto que se voltava para as condições de saúde das crianças e recomendava salas de aula com grandes janelas para ventilação e iluminação.

Nesse momento, percebe-se claramente uma certa preocupação com as condições que a revolução Industrial estava a criar, e conseqüentemente, o surgimento de iniciativas a respeito da salubridade e conforto dos ambientes escolares.

Além disso, após 1870, a Inglaterra investiu significativamente na educação pública, e o arquiteto Edward Robert Robson (1836-1917) foi contratado para expandir a rede de prédios escolares de Londres.

“Os projetos de Robson eram austeros, às vezes projetados no estilo Queen Anne, com base em plantas baixas simétricas, com pé direito alto, janelas no alto das paredes externas, sem permitir aos alunos olhar para o exterior.” (KOWALTOWSKY, 2011, p.67)

Dessa forma, passamos a notar uma certa padronização dos edifícios escolares, projetados de forma a atender um maior contingente de estudantes, ao contrário da prática do ensino individual que observamos em períodos anteriores. No entanto, ainda há uma forte presença de elementos simétricos e nenhuma preocupação com ambientes integrados com o exterior.



Figura 4 - Relação entre princípios educacionais, espaços e características espaciais na Revolução Industrial

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.



Figura 5: Sala de aula características do período da ascensão das indústrias no século XIX, com um conjunto de diversas mesas e cadeiras enfileiradas ortogonalmente

Fonte: <http://www.clevelandfoundation100.org/foundation-of-change/invention/groundbreaking-strategy/>

A TRANSIÇÃO PARA O SÉCULO XX - NOVAS PERSPECTIVAS E ESPACIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO

O século XX foi marcado por rupturas e novas propostas no campo da arquitetura e da educação. John Dewey (1859-1952) tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios do que chamou de “Escola Nova” ou a “Escola Progressista”. Dewey criticava severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e à memorização.

Com a experiência como fator central de seus pressupostos, Dewey afirma que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida.

Dewey atribui um grande valor às atividades manuais, por apresentarem situações de problemas concretos a serem resolvidos. Ele considera que o trabalho desenvolve o espírito de comunidade, e a divisão das tarefas entre os participantes estimula a cooperação e a conseqüente criação de um espírito social. O espírito da iniciativa e independência leva à autonomia e ao autogoverno, que são virtudes de uma sociedade altamente democrática, em oposição ao ensino tradicional, que valoriza a obediência. O ambiente escolar deve propiciar essas experiências efetivamente criadoras.

Em um determinado momento, almejou-se ampliar a experiência dos alunos por meio de projetos diferenciados e com aparências que intriguem, questionem e envolvam a população a finalidade prática do prédio escolar devem ser estendidas às funções culturais e artísticas das construções públicas. Um exemplo dessas tendências na arquitetura escolar, projetado pelo arquiteto Hans Achauroun, é a escola Geschwister- Scholl-Gesamtschule, em Lunen, na Alemanha, construída entre 1956 e 1962, como uma escola secundária para meninas.

Outra importante contribuição da passagem do século XIX e dos anos iniciais do século XX foi o desenvolvimento da pedagogia “Waldorf”. Seu fundador, Rudolf Steiner (1861 - 1925), criou a pedagogia para a escola da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, imaginando o ambiente escolar aberto a todas as crianças, com um currículo de 12 anos, no qual os professores deveriam assumir também o papel de dirigentes e administradores do ambiente escolar. A influência governamental deveria ser minimizada e a escola não deveria ter fins lucrativos.

Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento no conceito do desenvolvimento do ser humano. Um grande número de escolas Waldorf adota uma arquitetura diferenciada, com base na arquitetura orgânica, influenciada na época por Charles R. Mackintosh e Frank Lloyd Wright, nos Estados Unidos.

A evolução dos espaços educativos passa a apontar para uma arquitetura que busca maior abertura e relação com o meio, desse modo, alguns projetos se

destacam por essa evidente relação.

Observa-se uma relação muito próxima com o ambiente externo e uma preocupação com o clima. O clima local permite uma maior integração de atividades no interior e exterior de uma escola, e Neutra projetou salas de aula com terraços ou varandas como extensão do espaço tradicional de aula.

As preocupações que levaram à essa tipologia estão relacionadas à alguns fatores, como: eficiência energética e sustentabilidade, incorporadas aos programas de necessidade; o desenho universal e a acessibilidade plena; o conforto ambiental, principalmente em condições acústicas e da qualidade do ar das salas de aula. O desenho urbano do lote escolar e sua inserção na comunidade como equipamento público de valor foi reforçado e aprimorado.

Por sua vez, a pedagogia desenvolvida por Maria Montessori (1870-1952), também de grande importância, teve desdobramentos sobre outras correntes até hoje aplicadas nas escolas. A pedagogia montessoriana relaciona-se à normatização e consiste em harmonizar a interação das forças corporais e espirituais, corpo, inteligência e vontade. Seu objetivo é a educação da vontade e da atenção, com o que a criança tem liberdade, com ênfase em aspectos biológicos, e considera que a função da educação é favorecer o desenvolvimento da criança.

Os estímulos externos formariam o espírito da criança, precisando ser determinados. Assim, na sala de aula, a criança é livre para agir sobre os objetos preestabelecidos, assim como sobre o conjunto de jogos e outros materiais desenvolvidos por Maria Montessori (KOWALTOWSKI, 2011, 23 - 24). A pedagogia montessoriana encontrou espacialidade na arquitetura desenvolvida pelo arquiteto Herman Hertzberger.

RESULTADOS

No desenvolvimento desse trabalho, analisamos a trajetória a educação a partir da ótica dos espaços educativos. Verificamos, grosso modo, uma relação evidente entre os dois principais aspectos dessa abordagem: espaço e educação. Levando em consideração as reflexões que serviram de gênese para essa análise, podemos afirmar que os espaços e espacialidades estão relacionados ao contexto histórico, político e social de um período. Além disso, pode-se afirmar que é possível adaptar as propostas pedagógicas aos espaços em que são aplicadas e desenvolvidas, essa relação vale também de forma inversa, ou seja, de que os espaços também são e podem ser pensados, projetados e construídos com a finalidade de atender à diferentes propostas. Portanto, é possível materializar as teorias e práticas pedagógicas, uma vez que os espaços educativos influenciam o processo de aprendizagem.

Podemos concluir ainda, que as escolas, mesmo sendo apenas parte da análise

dos espaços educativos em geral, apresentam um grande protagonismo, pois foi por meio delas que se protagonizaram os diversos conceitos e ideias a respeito do binômio “espaço e educação”.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Editora Artmed. 2006

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Cortez, 1998

DE SOUZA, N.M.M. **História da educação: antiguidade, idade média, idade moderna, contemporânea**. Editora Avercamp, São Paulo. 2006

KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura escolar. O projeto do ambiente de ensino**. São Paulo, Oficina de Textos, 2011.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MITOPOIESIS: RELAÇÃO ENTRE DIREITO, FILOSOFIA, RELIGIÃO E ARTES

Data de aceite: 20/12/2019

Paola Cantarini

Advogada e professora universitária (FATEC - Bahia, PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Mestre e doutora em Direito pela PUC-SP. Doutora em Filosofia do Direito pela Università del Salento (Itália). Visiting researcher na Scuola Normale Superiore de Pisa - Itália (Roberto Esposito, supervisor) e Universidade de Lisboa - Portugal. Pós-doutora pela EGS - European Graduate School, Suíça, em “Filosofia, artes e pensamento crítico”, Pós-Doutora em Sociologia no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; pós-doutoranda em Direito – Universidade de São Paulo; pesquisadora UNICAMP.

RESUMO: A presente pesquisa visa verificar a relação co-institutiva e de simbiose entre a Religião, o Direito, a Filosofia e a mitopoética (artes), como pilares fundamentais e domínios contíguos, bem como a religiosidade no Direito e na Filosofia, essencial para se alcançar uma compreensão renovada e crítica do Direito e do humano, de uma perspectiva humanista igualmente inovadora, pela maneira em que ele se associa a estes elementos essencialmente humanos, que são os elementos de ordem poética, ficcional, mítico, religioso. Entende-se que a Filosofia possui diversos elementos em

estado de tensão, enlaçando-se em círculos que formam uma só corrente: *Doxa, Mythos, Philia, Aporia, Tragödiæ, Zethoumenous, Logos, Agonia, Empeirea*. Trata-se, por derradeiro, de postular por uma religião ou religiosidade mitopoética, relacionando-a ao Direito, portanto, resgatando o significado religioso na Antiguidade, quando havia uma preocupação com um saber fundamental, a arte de viver, abrangendo a arte de morrer, que perdurou na fase helenística e romana de forma autônoma, com foco no ser. O Direito possui um caráter sacramental e religioso, que se revela ao exigir um determinado contexto para que surja, de modo devocional, reverente, ritualístico, mimético, por mítico-religioso, relacionando-se pois também aos mitos e a mitopoética, vistos, por sua vez de forma indissociável das práticas mágicas, já que o Direito também está repleto de mitos, ritos e atos performáticos. Relaciona-se, outrossim, com as artes, já que poético, ante a seu caráter imaginário (Willis S. Guerra Filho), dependendo da criatividade e de sua constante renovação, característica essencial das artes.

PALAVRAS-CHAVE: Mitopoética. Tragédias gregas. Religiosidade. Filosofia. *Mitopoiesis*

ABSTRACT: This research aims to verify the co-institutional and symbiosis relationship between Religion, Law, Philosophy and Mitopoetics (arts), as fundamental pillars and contiguous domains, as well as the religiosity in Law and Philosophy, essential to achieve a renewed and critical understanding of law and the human, from an equally innovative humanist perspective, in the way in which he associates himself with these essentially human elements, which are the poetic, fictional, mythical, religious elements. Philosophy is understood to have several elements in a state of tension, intertwining in circles that form a single stream: Doxa, Mythos, Philia, Aporia, Tragödiæ, Zethoumenous, Logos, Agonia, Empeirea. Finally, it is about postulating for a mythopoetic religion or religiosity, relating it to the Law, thus rescuing the religious meaning in antiquity, when there was a concern with a fundamental knowledge, the art of living, encompassing the art of dying, which lasted in the Hellenistic and Roman phase autonomously, focusing on the being. The Law has a sacramental and religious character, which reveals itself by requiring a certain context for it to appear in a devotional, reverent, ritualistic, mimetic, mythical-religious way, thus also relating to myths and mythopoetics, seen by in turn inseparable from magical practices, since the Law is also full of myths, rites and performing acts. It is also related to the arts, since poetic, before its imaginary character (Willis S. Guerra Filho), depending on the creativity and its constant renewal, essential characteristic of the arts.

KEYWORDS: Mitopoetics. Greek tragedies. Religiosity. Philosophy. Mitopoiesis

1 | METODOLOGIA

Busca-se uma forma de pensar o Direito aberta e transgressional, imprescindível ao seu desenvolvimento e inovação, à sua autopoiese, vinculada pois, à interdisciplinaridade, no sentido de teologia ou da religião, como “re-ligação” do ser humano e suas múltiplas formas de conhecer a si e entre si, essencial para que o Direito não morra, torne-se disfuncional, assim como o ser humano, e neste sentido são fundamentais o elemento da diferença, da criatividade, elementos estes encontrados nas artes. **Visa-se, pois, verificar a serventia para o estudo do Direito de parâmetros metodológicos empregados no conhecimento nas e pelas artes e religiões, para além da crença motivadora de uma metodologia técnico-científica, como são a poética e a hermenêutica, reforçado pelo apoio do método fenomenológico, tal como proposto por Edmund Husserl e realizado, dentre outros, ainda que com características próprias, por Edith Stein e Martin Heidegger, contando, outrossim, com apoio da metodologia genealógica, de Nietzsche e de Michel Foucault.**

Outrossim, pretende-se, pois, desenvolver um conhecimento prático, que

possibilite transformações sociais, de natureza dogmática e hermenêutica, com vocação religiosa, teológica, ou melhor, “onto-teológica” (Martin Heidegger, designa a metafísica como responsável pela “entificação” do ser, levando ao seu “esquecimento”), logo, também, filosófica e até (por que não?) científica, para basear uma prática filosófica – e da experiência aí adquirida, igualmente, e se beneficiar, no sentido de seu aprimoramento, para além da metodologia técnico-científica. Na esteira de Luis Alberto Warat, postula-se por uma metodologia transgressora, aberta a outros conhecimentos e disciplinas, ao invés da concepção do Direito como pautado na busca pela verdade, em uma espécie de fundamentalismo religioso ou dogmático, possibilitando uma fertilização mútua, já que assim como o pluralismo é a fórmula mais benéfica à política, também seria em matéria de conhecimento. Uma espécie de “perspectivismo” como o defendido por Nietzsche, encontrando eco em filósofos contemporâneos de grande envergadura, tais como José Ortega y Gasset, Martin Heidegger, e Vicente Ferreira da Silva. Ou seja, postula-se por um saber teórico e prático, no sentido de nos fornecer uma reorientação, na busca de sentido para as ações humanas.

A conexão do Direito com as diversas áreas de conhecimento seria uma forma de terapia contra a onipotência do pensar e contra as formas de opressão, domesticação e modos de pensar hierarquizados, fetichizados, de maneira a fazer vir à tona as diferenças, implodindo as totalidades homogeneizadoras e as essências redutoras da diversidade empírica e fática. Na esteira de Mbembe ao mencionar as expressões “produção de fantasmas”, e “violência fantasmal”, correlacionadas à Foucault ao propor uma metafísica liberta e do fantasma que iria girar em torno do ateísmo e da transgressão, a série do simulacro libertado, com dois palcos privilegiados, a psicanálise como a prática metafísica, e o teatro multiplicado, policênico, simultaneado, fragmentado em cenas que se ignorar e se fazem sinais, sem se representar nada, um pensamento do afirmativo e do múltiplo, um pensamento acategórico, genital, intensivo, afirmativo.

2 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado das pesquisas em sede de projeto de investigação de pós-doutorado junto a Faculdade de Direito, no Departamento de TGD – Teoria Geral de Direito e Filosofia da USP – Universidade de São Paulo.

Ao se postular pela compreensão do Direito a partir de uma abordagem interdisciplinar, a partir do reconhecimento de um vínculo transcendental das instâncias sociais - como aquela jurídica, e mesmo enquanto constitutivas dos sujeitos, tal como no passado da modernidade - com a religião e/ou com a magia, que as originam, a exemplo da mitopoética, visa-se sobretudo encontrar alternativas

à crise auto imunitária do Direito e das condições de vida cada vez mais desumanas, representada pelo paradoxo da inefetividade dos direitos fundamentais e dos direitos humanos, e da generalização dos casos de *homo sacer*.

Destacam-se os elementos da Filosofia em tensão, a *aporia*, o questionamento puro e simples, infinito permanente, até esbarrar no paradoxo, ficar sem saída (princípio de incerteza), bem como o *zethoumenous*, elemento próprio do saber técnico, do saber típico do cartesianismo, na forma dominante como o Direito é compreendido, na busca de uma racionalidade geométrica, e de um rigor científico, e o *logos*, no sentido de diálogo, discurso, relato, razão, definição, proporção, equilíbrio, saber constitutivo do ser/estar humano, presente no elemento da proporcionalidade. *Logos* origina-se do grego *legein*, *legere*, significando originariamente, colher, donde derivam colheita, cultivo e por paronomásia, cultura. Fecha-se um círculo aqui, pois somos remetidos a outro elemento, a *tragōdiæ*, representando a paridade entre Dioniso e Apolo e a necessidade de superar-se a dialética em busca de novas concepções que convivam e aceitem as contradições. *Tragōdiæ* no sentido de o inquestionável => saber a mais, de que não há nada a saber de fundamental que não já se saiba – embora não se aceite -, quando se sabe do horror da vida e da morte, que só é horror porque conhecemos as maravilhas de estar vivo, e então aceitamos, aprovamos que assim seja. Tal elemento encontra-se em tensão, com o elemento *doxa*, caracterizado pelo já sabido, sendo polaridades contrastantes, polos antagônicos.

Verifica-se a necessidade do resgate de um vínculo transcendental das instâncias sociais - tal como no passado da modernidade - com a Religião e/ou com a magia que originam, a exemplo da mitopoética presente em manifestações as mais diversas. Assim sendo, é vital o resgate de tal fundamentação superior do Direito, que poderia se dar em termos sacramentais ou sacrificiais, no sentido de tornar sagrado, ou seja, o que é separado, especial, precioso, vinculando-se à magia e à religião, considerando-se o termo “religião” no sentido de re-colher, re-ligar, re-ler, re-articular diversos campos do saber. Ao contrário, pois da legitimação do Direito, não mais em uma forma superior, mas em violência pura, como é vislumbrada com a transformação da biopolítica em tanatopolítica, uma política não da vida, mas da morte, da exclusão, do isolamento, dos campos de extermínio, operando o viver de uns com a produção da morte de (nos) outros.

A aproximação do Direito com a Teologia ou com qualquer outra forma de saber com a mesma estrutura visa a alcançar respostas às perguntas fundamentais, formuladas a partir de uma reflexão, relativas às inquietações maiores dos seres humanos a respeito de sua origem, de sua essência, assim como de sua realidade e acerca do seu futuro, considerando-se a teologia como religião, “re-ligação” do ser humano e suas múltiplas formas de conhecer a si e entre si, resultando numa

ressignificação de termos usualmente tidos como verdades absolutas ou dogmas. No passado a comunidade se mantinha íntegra pela referência a uma origem comum, sacramentada por mitologias, religiões ou mesmo, mais recentemente, por mundividências filosóficas, sendo, no entanto, explodidas no presente as bases sobre as quais tradicionalmente se ergueram as diversas ordens normativas com o predomínio do pensamento científico e o correlato processo de “desencantamento” do mundo, ao qual se refere Max Weber. A fim de que possamos construir novas bases há a necessidade da recuperação da nossa capacidade criativa de ficções justificadoras da existência e da coexistência, sendo indispensável também a aproximação entre as mais diversas formas de criações humanas, artes, mitologias, ciências, religiões, filosofias, permitindo-se uma compreensão aprofundada e renovada do Direito e do ser humano.

O estudo das tragédias gregas permitirá a melhor compreensão do homem grego o qual estava envolto na totalidade e por isso mantendo cultivada a diferença, ao contrário do homem moderno, pautado pelo isolamento dos contatos, sendo este um dos motivos da crise auto imunitária, como frisa Hölderlin, **poderá colaborar para enriquecer o debate e a compreensão sobre o humanismo e o Direito, com o fim de fornecer um meio de comunicação, pelo qual nós seres humanos nos colocamos em contato, afirmando, concomitantemente, o que temos em comum, por sermos humanos, e também, diferentes**, recuperando-se o respeito pela diversidade, pelo diferente.

Nas tragédias gregas teríamos a contemplação de um dos elementos propostos como sendo parte da filosofia: *mythos*, saber constitutivo de uma visão de mundo (mundivisão) e, logo, de um (ser no) mundo (do ser humano), remetendo à crença (silêncio, mutismo, quanto ao fundamento).

Ao contrário das sociedades antigas, onde o poder se amparava em uma força superior, a “justiça divina”, de que nos fala Walter Benjamin em “Sobre a Crítica da Violência”, as sociedades modernas, reificando o elemento da razão, como lugar do fundamento, são contrárias à magia e aos mitos, seguindo-se tal estrutura também as religiões da modernidade, amparando-se na violência interna. Neste sentido G. Agamben, com base em Benjamin, afirma haver uma violência, inevitável, que põe (e produz) o Direito, sacra, e outra, nefasta, que o conserva: a violência fora do Direito, uma violência divina, que faz justiça. A fim de catalisar a violência de todos contra todos, com base na impossibilidade de satisfação do desejo, desejando-se o desejo do outro, René Girard, em “A Violência e o Sagrado”, sustenta a tese do sacrifício do “bode expiatório”. Nas sociedades modernas os “bodes expiatórios” seriam os excluídos/incluídos, apontando G. Agamben para a instituição paradigmática de tal situação, a do campo de concentração, onde os que lá se encontram possuem um status indefinido. São todos aqueles na condição de morto-vivo, considerando, por

sua vez Slavoj Žižek (“Antígona”) que todos nós somos *homo sacer*.

Antígona é um exemplo de morto-vivo, **vivendo além da até**, ultrapassando os limites do que suportaria um ser humano, um bode expiatório, assim como seu pai Édipo-Rei (Foucault), remetendo tal noção a um ritual ateniense, o *pharmakós*, duplo do rei, mas ao inverso, semelhante aos soberanos de carnaval coroados em tempo de festa, isto é, de exceção, e à imagem mítica do herói exposto e salvo que se prolongaria no século V, como uma forma transposta, em certa representação do *tyrannos*.

3 | ANTÍGONA

Analisou-se a tragédia grega “Antígona”, representando Antígona a figura do *homo sacer* e o decreto de ocasião promulgado pelo tirano Creonte o exemplo claro de um “estado de exceção. O conceito de *homo sacer* trabalha com significados opostos, com o sacro, significando excluído, separado, mantido de fora do que é comum, profano, sendo que tal segregação pressupõe o emprego de violência, física ou simbólica, para que se verifique, bem como se mantenha. E com o conceito de santo, correlato da sanidade.

A importância de tal obra é destacada por M. Foucault como exemplar, trazendo a representação da fundamentação do Direito, ao lado da tragédia “Édipo-Rei”. O estudo das tragédias gregas traz como possíveis respostas à perguntas que lhe são ínsitas, tipicamente filosóficas, e essenciais para a compreensão aprofundada do direito, quais sejam, o que é o Direito, e se uma lei seria considerada legítima, e, portanto, obrigatória, se desconsiderasse por completo a realização da justiça e a proporcionalidade.

Evidencia-se com tal análise a proximidade estrutural e o vínculo ambíguo entre o Direito e a anomia, entre a pura violência e o estado de exceção, como nos lembra Giorgio Agamben, ao final de sua obra “Estado de Exceção”, mencionando as festas anômicas, como as saturnais romanas, o Charivari e o Carnaval da Idade Média, reatualizando uma situação histórica real de anomia, quando ocorre a suspensão e inversão das relações jurídicas e sociais que definem a ordem normal. O estado de exceção é transformado numa festa sem restrição, na qual se exhibe a violência pura para que se usufrua dela em toda a liberdade.

Em “Antígona”, a personagem que dá nome à tragédia grega de Sófocles é filha de Édipo e de Jocasta e retorna a Tebas como herdeira “epicler” do trono, pois pelas leis tradicionais da Grécia seria o seu primeiro filho o futuro rei, assim legítimo basileus. Encontra-se noiva de seu primo Hêmon, filho de Creonte, irmão de sua mãe Jocasta, já que o rei de Tebas, Creonte, estava obrigado a dar seu mais próximo parente em casamento à Antígona, algo que não aconteceria em uma situação normal, por ser

ela filha do incesto. O “epiclerato” segue regras específicas de casamento, ocasião em que Hêmon se veria em uma situação subordinada à Antígona, algo como um simples instrumento, não seria considerado rei, não teria pátrio poder, seria algo menos que um príncipe consorte. Creonte exerce como tirano o poder em Tebas, e nessa condição emite um decreto proibindo que se dê sepultura digna a Polinices, o que pela crença de então resultava em uma condenação eterna da alma do morto. O decreto de Creonte determina a Polinices a sorte mais aviltante que há no imaginário grego: a putrefação e o dilaceramento por carneiros, estipulando como sanção pelo descumprimento a morte por apedrejamento. É uma medida excepcional, violando os costumes e as tradições da época.

Representa, pois o conflito entre Antígona, representando o direito de enterrar o falecido irmão Polinices, proibido pelo decreto injusto de Creonte, invocando as leis tradicionais, de origem divina, que garantem aos familiares o direito de enterrar seus mortos, um dever religioso, com fundamento na lei de origem divina, inderrogável, justa por excelência, irrevogável, eterna nos costumes e tradições da época. Antígona representa as leis da *Diké*, não escritas, das divindades ctônicas, deuses inferiores, infernais, que habitam o Hades e que zelam pelos laços de sangue. Tradicionalmente é citada Antígona como representante do Direito natural, afirmando, de uma perspectiva moderna, pós-cristã, a existência de direitos inerentes à pessoa humana, e enquanto tal, reproduz uma concepção jusnaturalista dos direitos humanos, tendo por fundamentação a própria natureza racional e afetiva – a “humanitas”. Assim, as leis não escritas seriam interpretadas como expressão de direitos naturais universais, ínsitos à própria natureza humana em função de sua humanidade, prerrogativas éticas e jurídicas universais, cuja validade se sobrepõe aos ordenamentos jurídico-políticos. Creonte representaria o direito “positivo”, do Estado, a lei da cidade, relacionado aos deuses olímpicos, protetores da vida na *polis*, deuses superiores.

Cabe frisar, contudo, que na Antiguidade clássica inexistia o sujeito de direito, apenas prerrogativas, poderes e deveres ligados ao “status” da pessoa e total submissão ao Estado. Não possui a personagem Antígona, portanto, um direito subjetivo, já que não se concebiam sujeitos de direitos em tal época, sendo isso uma concepção moderna. A ideia de sujeito de direito começa a se delinear no pós-cristianismo, após Paulo, o apóstolo que, de perseguidor, se converteu ao cristianismo e seguiu Jesus. Por conseguinte, a oposição entre direito natural e direito positivo é um anacronismo, caso não seja ressalvado que tais expressões não existiam na época em que se passa a tragédia grega “Antígona”. Não se refere aí, a direitos fundamentais ou humanos ou naturais no sentido atual dos termos, mas a um direito ancestral, já que a noção de direitos subjetivos e objetivos surge com o formalismo da Modernidade; a noção de direito natural também inexistia na época da tragédia,

surgindo há aproximadamente 2.600, com Aristóteles. Entendemos, portanto, que Antígona seria melhor interpretada como fonte histórica da evolução dos direitos humanos, não como origem primária desta, na sua concepção de direito objetivo ou subjetivo, não como representante da origem da individualização do direito, já que na antiguidade greco-romana a ideia de direitos ou liberdades individuais inexistia. Antígona poderia ser vista como lídima expressão do movimento de um ser em busca de suas raízes, “in fieri”, em um movimento do negativo ao positivo, de *homo sacer* à revolucionária, em um movimento de subjetivação, e nesse sentido, teriam sido dados os primeiros passos desbravadores da longa estrada que levaria na Modernidade, ao pleno reconhecimento dos sujeitos como sujeito de direitos.

4 I “KRISIS” - DIREITO COMO ALIENAÇÃO TÉCNICA OU QUE A ARTE E A RELIGIOSIDADE MIPOPOÉTICA PODEM ENSINAR AO DIREITO

Questiona-se, a partir de E. Husserl, a concepção do Direito como ciência, como técnica, a partir de uma visão formalista, apartando-se do mundo da vida, em uma velocidade de forma exponencial a partir da utilização do uso de inteligência artificial, em sua pretensão de busca da verdade e de certeza, desconsiderando-se a subjetividade humana na produção do conhecimento, ocorrendo o que E. Husserl já denunciava como alienação técnica, ante a seu excesso de formalismo.

No excesso de formalismo ocorre a consideração apenas pela causa formal, típica da ideologia da modernidade, considerando a obediência ao Direito como elaborado pelo poder, sem questionar o conteúdo do Direito, tal como defende, por exemplo, Hans Kelsen, desprezando-se as demais causas, fundamento de toda ciência tal como preconizado por Aristóteles, quais sejam causa material, causa formal, causa eficiente e causa final. Com o formalismo típico da modernidade, e seu conseqüente individualismo possessivo, todas as causas limitam-se a uma só, a causa formal, no sentido de formalismo. Portanto, minaram-se as bases da construção do saber antigo e medieval de cunho Aristotélico, dando surgimento às Ciências e ao pensamento tipicamente moderno, com a distorção correlata ao exacerbar-se sem medida o formalismo, levado às suas últimas conseqüências, a exemplo do que já vimos ocorrer com o Nazismo.

Verifica-se no Direito moderno o predomínio da técnica e do pensamento meramente científico e cartesiano, positivista, do formalismo, e de um modo geral a robotização e a mecanização do pensamento, a exemplo do que ocorre no julgamento dos denominados “hard cases”, envolvendo colisões entre direitos fundamentais, aplicando-se uma simples fórmula matemática algorítmica, com base na proposta de Robert Alexy, como se demora em inúmeros acórdãos mais recentes da lavra do Supremo Tribunal Federal no Brasil.

Ao se matematizar e quantificar o pensamento jurídico, transformando-o em cálculo, desconsidera-se com isso que o Direito e a Ciência, e o Direito enquanto Ciência possuem uma história, e que a própria cientificidade do Direito depende também do elemento empírico, da experiência (Pontes de Miranda, Miguel Reale), e logo, novamente, da história, reduzindo-se a realidade jurídica a fórmulas matemáticas, ou seja, a um simulacro.

Revela-se aqui uma crise de paradigmas no Direito e a necessidade de uma transmutação, a fim de encontrarmos alternativas a uma possível morte do homem e da história, pela perda da autopoiese (Luhmann), pela substituição por máquinas, robôs ou supercomputadores, sendo aquela uma condição da nossa possibilidade de existência. Isto porque, na natureza tudo o que não é mais relevante e não tem função acaba sofrendo mutações ou é descartado com o tempo.

Com a utilização em larga escala e de forma progressiva da inteligência artificial, é o fim do homem e da história? Chegamos ao que Nietzsche denomina de “demasiado humano”?

Questiona-se se diante de tais transformações estaríamos frente a um ponto de mutação, a uma nova virada autopoietica, em um momento de ponto crítico na forma de produção do Direito e de como este é interpretado e aplicado. O desenvolvimento indiscriminado e sem controle, totalmente desvinculado de uma fundamentação superior, ética e moral do Direito em sua aplicação por meio da inteligência artificial, pode indicar o fim da humanidade? Trata-se do império da máquina que se aproxima, tal como vislumbrado em obras de ficção científica?

O Direito, sendo a expressão da *humanitas*, pode ser aplicado de forma legítima por meio da inteligência artificial, a qual não possui sentimentos, intuição, emoções, consciência e alma? O Direito depende para sua evolução e reconstrução *in fieri* da *poiesis*, sendo tal característica marcante dos seres humanos como seres biológicos, depende da criatividade, e da sensibilidade dos que se relacionam com o Direito. Contudo, por conta da predominância de sua compreensão e aplicação de forma cartesiana, técnica, afasta-se cada vez mais da “poiesis”, e paradoxalmente, cada vez fazemos menos ciência do Direito, a qual depende da inovação e da criação.

A questão da produção de “conhecimento” por meio da inteligência artificial consubstanciada em decisões judiciais produzidas por meio de algoritmos, em uma forma de cálculo, traz a problemática da perigosa alienação na técnica também trabalhada por Husserl, já que há a construção de um universo simbólico apartado das evidências da intuição sensível, a qual está impossibilitada de ser produzida por uma máquina, acabando, outrossim, por desconsiderar que o Direito e as ciências no geral possuem história.

Seguindo-se os estudos de Husserl e sua doutrina do conceito, este diferencia dois tipos de representações possíveis: a representação própria e direta de um

objeto somente seria alcançada pela intuição, enquanto que o conceito limitar-se-ia a fornecer uma representação imprópria, simbólica ou mediante símbolos, possuindo sempre um caráter intencional. Intencionar é tender por meio de conteúdos dados à consciência a outros conteúdos que não são dados.

Guilherme de Ockham ao lado de João Duns Scotus considerados precursores medievais da modernidade científica e jurídica, dando início ao que se denomina de via moderna, opondo-se à “via antiqua”, da Escolástica, acabam por contribuir para o desenvolvimento da Ciência e do formalismo. Guilherme de Ockham demonstra que apenas restaria uma causa, a causa eficiente, a única considerada como causa válida, enquanto que todas as demais causas são consideradas interferência na onipotência de Deus). Contudo, acaba ocorrendo na modernidade o entendimento distorcido de Scotus, dando origem ao formalismo, o qual havia afirmado a existência independente da forma em relação ao conteúdo de um objeto, ou seja, sua causa formal em relação a causa material, sendo tal ideia desenvolvida posteriormente como a base do domínio científico, da ciência moderna e tudo mais característico da modernidade, desde a revolução copernicana, com Galileu Galilei, falando-se apenas em causa eficiente. Já não mais se distingue entre o que é forma e matéria, eficiência e finalidade, estando todas reduzidas a uma só causa, a causa formal. Consequência disso é o distanciamento dos fundamentos do saber antigo e medieval, de cunho aristotélico e o exacerbamento do formalismo.

Este tipo de forma de “conhecimento” típico da ciência, utilizando-se de signos nos cálculos matemáticos, típico de nossa sociedade da informação, acaba por beneficiar o aperfeiçoamento de uma racionalidade meramente técnica, vazia, segundo Husserl, sem a produção de saber conteúdo cognitivo algum, separando o sujeito do objeto de conhecimento.

Antigamente, como bem relata Isabelle Stengers (“A invenção da Ciência”) a alquimia não distinguia e separava o sujeito e o objeto do estudo, do conhecimento, por entender que o sujeito estaria envolvido na sua própria transformação nos seus estudos.

A informática e a inteligência artificial na utilização de algoritmos para a produção de decisões judiciais baseiam-se na matemática, ou seja, na lógica simbólica, diferente da lógica aristotélica. A inteligência artificial é um simbolismo, um pensamento abstrato. Sob o ponto de vista do formalismo não há tanta diferença entre o Direito e a Matemática, pois ambos são formalismos, números e normas, ambos passíveis de gerar fórmulas. Trata-se, contudo, de um modo reducionista de se olhar para a realidade do Direito.

Promove-se o que é denominado já na década de 1930 por Husserl em suas reflexões reunidas no livro sobre a “Crise da civilização europeia”, das matrizes europeias, ou seja, do modo ocidental de estudar a realidade, intervindo nesta

realidade, de forma diversa do que era postulado pela alquimia, antes da transformação da ciência em algo utilitário. A ciência, ao se utilizar da lógica matemática e do simbolismo e da abstração típicos da matemática, se descola do que denominou de “Lebenswelt”, mundo da vida, ou mundo vivido, isto é, da vivência mundana, e, pois, de nós seres humanos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento, proveniente da ciência moderna, ao se descolar do mundo da vida, do verdadeiro solo que justificaria toda a construção do conhecimento, acaba se tornando um conhecimento alienado, estranho a quem o produz, o que Husserl qualifica como “alienação técnica”. Trata-se do que se denomina de ciência como religião, de uma religião científica, assumindo como verdade as fases do desenvolvimento da realidade, tal como se situa o pensamento e proposta epistemológica de A. Comte, em sua filosofia positiva. Neste sentido, para ele, a terceira fase, a fase científica é tida como a derradeira e definitiva, correspondendo à ideia de progresso.

A modernidade é uma ideologia que sobrevaloriza o conhecimento científico e desvaloriza os demais. Mas quais são os critérios para qualificar um conhecimento que o torne produzido em bases científicas ou aquele que inova, no sentido de que o bom é aquilo que é novo, ou seja, moderno. Abrir mão da história é o modelo científico de conhecimento, com base no mito do progresso, constitutivo da ideologia da modernidade. Entende-se com base em tal ideologia, já que a própria modernidade é uma ideologia, que para ser ciência tem que ser objetivo, o que corresponde a um mito, pois jamais deixamos de ser sujeitos, sendo impossível pois uma objetividade absoluta. São crenças em absolutos que não divergem de outras crenças que creem em absolutos, como na onipotência de Deus. Contudo, a ciência tem história e é histórica.

Os pressupostos teológicos (absolutistas e monoteístas) da ciência moderna são afastados para que surja a própria ciência moderna para ir além, por exemplo, da física relativista. Após ultrapassar a física clássica moderna – Newton, que remeteu a um absoluto que é Deus, traz estes resquícios teológicos existentes na física (monoteístas – teístas), diverso da física contemporânea.

Devemos então promover a reconciliação das ciências e das religiões, na busca de mais convergências do que diferenças, como antídoto na luta contra a aberração do racionalismo, levando ao esquecimento do que é mais próprio e humano, do mundo da vida, do mundo circundante intuitivo, do fator meramente subjetivo, e assim se esquece da mesma forma do próprio sujeito atuante, no ofuscamento da busca da objetividade,¹ promovendo a reconciliação com o trágico do mundo da vida

1 HUSSERL, Edmund. A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 57, p. 62.

e a retomada da dimensão ética, pois o método científico matemático objetivista não toma posição sobre o mundo do dever-ser.

Só o retorno à subjetividade transcendental poderá recuperar o sentido do humanismo e superar o desvio objetivista, devendo a filosofia se interessar de novo pelo homem e pelas suas criações culturais, pela sociedade e seu sistema de valores, distanciando-se do formalismo científico, e com isso se aproximando novamente do mundo da vida.²

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção – Homo sacer II**, trad. Iraci Poleti, São Paulo: Boitempo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**, 2^a. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

_____. **Malfazer, dizer verdadeiro. Função da confissão em juízo**. Curso em Louvain, 1981. São Paulo: Martins fontes, 2018.

GUERRA FILHO, Willis Santiago; CANTARINI, Paola. **Teoria poética do direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

_____. **Quantum critic e transmutação: Etiologia da presente crise semiótica e perspectivas de superação**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. PUCSP.

HUSSERL, Edmund. **A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. **Antígona**, Ebook, Editorial AKAL, 2017.

2 *Ibidem*, p. 34 e ss.

SOBRE O ORGANIZADOR

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 24, 112, 119, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 191, 194, 255
Arte 1, 3, 8, 26, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 54, 56, 109, 110, 111, 116, 118, 131, 136, 140, 150, 214, 243, 257, 264
Arte rupestre 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 56
Avaliação 71, 106, 136, 137, 138, 139, 150, 152, 156, 157, 160, 175, 180, 203, 204, 206, 215

C

Cavaleiros 57, 64
Cidade 34, 35, 55, 59, 60, 63, 65, 68, 74, 94, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 113, 140, 147, 183, 185, 248, 263
Ciências 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 99, 101, 103, 111, 119, 120, 140, 159, 160, 171, 172, 197, 209, 217, 218, 230, 233, 236, 245, 252, 261, 264, 265, 267, 269
Ciências humanas 111, 171, 197, 217, 233
Composição 1, 3, 4, 5, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 123, 127
Criminalização 197, 198, 201

D

Deficiências 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 194
Diálogo 1, 2, 6, 8, 11, 17, 26, 76, 114, 116, 170, 260
Direitos humanos 99, 112, 197, 200, 201, 202, 204, 208, 209, 212, 260, 263, 264, 269

E

Eficácia 203, 206, 211
Elites 218, 219, 224, 225, 228, 234
Ensino fundamental 71, 74, 75, 82, 94, 112, 121, 124, 125, 134, 151, 238, 243
Escrita 9, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 32, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 77, 79, 80, 92, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 251

G

Gestão 41, 74, 75, 105, 112, 117, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 149, 159, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 189, 194, 195, 218, 220, 224, 228, 231, 234

I

Identidade 9, 10, 22, 24, 25, 53, 55, 74, 99, 112, 115, 122, 134, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 157, 168, 206, 210, 215, 269
Inserção 67, 95, 97, 124, 140, 141, 142, 159, 167, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 219, 222, 224, 228, 233, 255
Interpretação 9, 10, 11, 12, 13, 15, 20, 22, 24, 25, 31, 38, 39, 42, 52, 53, 64, 68, 73, 93, 103, 147, 164, 207, 213, 215

J

Jesuítas 57, 59, 61, 63, 69, 147, 252

L

Língua inglesa 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Livro didático 73, 99, 121, 125, 126, 130

M

Mulher 137, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217

N

Narrativa 1, 2, 5, 7, 8, 59, 114, 135, 139, 204, 206, 213, 214, 217

Negro 121, 122, 123, 124, 127, 128, 130, 131

O

Oralidade 8, 9

P

Poder econômico 87, 218, 226

Poesia 1, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 247

Políticas públicas 103, 107, 112, 114, 117, 119, 121, 125, 128, 134, 138, 142, 143, 146, 198, 207, 209, 214, 215, 216, 218, 222, 225, 269

Produção 1, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 23, 25, 26, 29, 39, 42, 46, 67, 69, 90, 101, 102, 103, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 126, 132, 135, 136, 148, 151, 156, 158, 165, 207, 230, 249, 252, 259, 260, 264, 265, 266

Projeto de extensão 27, 34, 35, 159

R

Representações sociais 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172

S

Saúde 80, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 125, 142, 159, 160, 161, 170, 172, 178, 187, 197, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 212, 216, 217, 241, 243, 244, 252

Substâncias psicoativas 197, 198, 199, 200, 201, 202

Sujeito 8, 42, 63, 72, 74, 78, 80, 112, 114, 122, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 157, 162, 163, 165, 167, 263, 264, 266, 267

T

Tecnologia 1, 24, 43, 63, 83, 89, 95, 96, 120, 173, 183, 245, 252

U

Universidades públicas 132, 138, 139

V

Violência doméstica 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217

